

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR

MIGUEL ALVA
ELA PÉREZ
(EDITORES)



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Fondo Editorial



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

SEMINARIO DE ECONOMÍA SOCIAL SOLIDARIA Y POPULAR



INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR

MIGUEL ALVA Y ELA PÉREZ

(EDITORES)



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Fondo Editorial



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú. DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

SEMINARIO DE ECONOMÍA SOCIAL SOLIDARIA Y POPULAR

Alva, Miguel; Pérez, Ela

Investigación-acción y educación popular / Miguel Alva y Ela Pérez, editores. 1.^a ed.
Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2022.

262 pp.; 17 x 24

Investigación-acción / educación popular / enfoque IAD / diálogo de saberes

ISBN 978-9972-46-698-4

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2022-02384

Primera edición

Lima, mayo de 2022

- © Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Fondo Editorial
Av. Germán Amézaga n.º 375, Ciudad Universitaria, Lima, Perú
(01) 619 7000, anexos 7529 y 7530
fondoedit@unmsm.edu.pe
- © Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Facultad de Ciencias Sociales
Av. Germán Amézaga n.º 375
Pabellón José Carlos Mariátegui, Ciudad Universitaria, tercer piso, Lima, Perú
economiasolidarias@unmsm.edu.pe
<http://economiasolidarias.unmsm.edu.pe>

Publicación realizada con el apoyo del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), en el marco del proyecto «Investigación orientada a la Acción y la toma de Decisiones (IAD) como base para la cooperación de universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México», desenvuelto en el periodo 2018-2021.



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service



HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN



Impresión y diagramación

Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156 - Breña
Mayo 2022

Diseño de cubierta

Colectivo Espacio Abierto (<https://www.facebook.com/EspacioAbierto.colectivo>)

Las opiniones expuestas en este libro son de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la posición de la editorial.

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*

Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de los trabajos publicados en este libro.

*El amor y el compromiso por una y por las/los demás
recrea la buena vida, el allin kausay, el sumaq
kausay... La buena vida no es tener cosas, es construir
amor y relaciones de confianza y reciprocidad, desde
la salud, la organización, la educación y cualquier
esfera de la vida, desde lo más "técnico" hasta lo más
"doméstico".*

Rita Carrillo Montenegro
Educatora popular y feminista peruana

Índice

Presentación	
<i>Gesa Grundmann</i>	9
Introducción	
<i>Miguel Alva Huayaney</i>	11

PRIMER EJE: DESCOLONIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR

Colonialidad/descolonialidad de la universidad peruana	
<i>César Germaná Cavero</i>	19
Co-construcción de saberes y prácticas en clave de economía social y solidaria: investigación-acción participativa y educación popular en y desde la universidad pública argentina	
<i>Bárbara Altschuler, Laura Niño y Wanda Pagani</i>	35
Fortaleciendo la soberanía alimentaria a través de la educación popular y la investigación-acción participativa en el País Vasco	
<i>Beatriz Casado Baidés y Zesar Martínez García</i>	51
La academia y las “otras economías”. La experiencia del Grupo de Trabajo de Economía Social y Solidaria de la Universidad Central del Ecuador	
<i>César Carranza Barona, Jhonny Jiménez Jiménez y Nicolás Villavicencio Salazar</i>	67
Bordando vinculaciones entre universidad pública y organizaciones económico-sociales y solidarias en el Perú	
<i>Luis Montoya Canchis</i>	83

SEGUNDO EJE: EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA ACCIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES

Pesquisa aplicada en Mozambique: ruta y desafío de su implementación en la Universidad Eduardo Mondlane	
<i>Luisa Chicamisse Mutisse y Samuel Antonio Quive</i>	105
IAD: una experiencia de colaboración que trasciende fronteras. Experiencia de la IAD en Colombia	
<i>María del Carmen Vergara Quintero, Luz Ángela Velasco Escobar y Mónica Andrea Bernal Herrera</i>	115

Experiencias de investigación orientada a la acción y decisión en el contexto brasileño <i>Leandro Martins Fontoura</i>	125
El enfoque IAD aplicado en la Universidad Autónoma de Nayarit, México <i>Fernando Flores Vilchez, Oyolsi Nájera González, Susana María Lorena Marceléño Flores y Édgar Antonio Arcadia Peralta</i>	133
La propuesta de Investigación para la Acción y la Toma de Decisiones (IAD): repensando la experiencia desde la universidad pública de Perú <i>Ela Pérez Alva</i>	143

TERCER EJE: APORTES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Educación popular desde el sistema universitario: un desafío para la humanidad <i>Miguel Gerardo Inga Arias y Wilder Fabio Ramos Palacios</i>	161
Educación popular y políticas educativas: apuntes para la reflexión <i>Maritza Caycho, Nélide Céspedes Rossel y Ze Everaldo Vicentelo</i>	175
Diálogos entre la Educación Popular y la Investigación-Acción Participativa <i>Luna Contreras</i>	193

CUARTO EJE: EXPERIENCIAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

Prominnats: desde el paradigma de la Educación Popular, aprender desde niños y niñas que una economía otra es posible <i>Alejandro Cussianovich y Elvira Figueroa</i>	207
Educación Popular en la construcción de la agroecología e intercooperación: experiencias del MST en el estado de Paraná <i>Luis Carlos Costa y Rodrigo Ozelame Silva</i>	219
Una nueva ola cooperativista en Euskal Herria <i>Beñat Irasuegi Ibarra y Óscar García Jurado</i>	233
Educación sindical clasista: la experiencia de la Escuela Sindical José Carlos Mariátegui de la Confederación General de Trabajadores del Perú <i>Fredy Márquez Véliz</i>	247

EPÍLOGO

Enhebrar en diálogo de saberes: la Investigación-Acción y la Educación Popular <i>Ela Pérez Alva</i>	259
---	-----

Presentación

La siguiente publicación tiene sus raíces en una conferencia internacional, realizada en Lima (Perú), en noviembre del 2019, en la cual se reflexionó sobre la investigación-acción, los enfoques participativos y los aportes de la educación popular. El grupo de investigación Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) invitaron a una comunidad de aprendizaje compuesta por aliados académicos de México, Colombia y Alemania y de participantes de la sociedad civil peruana.

El tema central del evento fue un debate crítico del papel, la legitimidad y la contribución de las universidades y sus aliados, frente a los desafíos complejos y estructurales que plantean la desigualdad, la pobreza, el cambio climático, la explotación de los recursos naturales o la convivencia pacífica tras los conflictos armados que afectan contemporáneamente a toda América Latina y que requieren soluciones multiactores, interinstitucionales y regionales que combinan los saberes locales con investigaciones innovativas e interdisciplinarias.

Se debatieron diversos retos a los que se enfrentan las y los investigadores tanto del contexto académico como del movimiento de la educación popular, con cuatro aspectos especialmente interesantes:

- 1) La importancia del involucramiento de los grupos sociales y sectores populares en las investigaciones actuales, que retoma la vieja exigencia de no investigar sobre las personas y simplemente generar conocimiento científico, sino de convertir los distintos grupos sociales en protagonistas de temas específicos que entran con otros actores en un diálogo de saberes, de aprendizaje y de reflexión. Estamos revalorando las contribuciones conceptuales de la educación popular que vuelven a ganar interés en el mundo académico y que logran revivir las ideas de Paulo Freire, Orlando Fals Borda u Oscar Jara en el debate actual.
- 2) La manera como investigamos. Encontramos en esta publicación varios casos de estudio que describen la complejidad de investigaciones participativas y el reto de facilitar el diálogo de saberes. Por otro lado, animan el debate sobre la manera como presentar los resultados de investigaciones académicas para que sean llamativas para otros actores o la necesidad de agilizar investigaciones para que los resultados puedan contribuir a solucionar retos actuales y urgentes.
- 3) La utilidad y el uso de los resultados de investigaciones. Aquí, el debate refleja un amplio abanico, desde el empoderamiento de grupos sociales en sus luchas hasta la mercantilización de la investigación universitaria. El enfoque IAD (investigación para la acción y la toma de decisiones) aboga por la utilización de los resultados de la investigación en la toma de decisiones, ya sea en forma de políticas públicas o de bases concretas para la toma de decisiones en proyectos de desarrollo u otros proyectos que contribuyan a resolver problemas.

- 4) El reto de modernizar las universidades para responder a los requerimientos del territorio y las adaptaciones estructurales que exige una investigación interdisciplinaria y participativa. Otra vez, el debate es amplio y va desde el reclamo de una descolonización de la universidad pública hasta cuestiones muy prácticas sobre cómo se puede organizar y financiar la investigación interdisciplinaria e interfacultativa y cómo se pueden aprovechar mejor las sinergias entre formación, investigación y proyección.

Como es habitual en una buena comunidad de aprendizaje, no hay conclusiones simples y universalmente válidas, sino un debate apasionante y continuo que pretende contribuir a ampliar el marco conceptual para las investigaciones y a reforzar el papel de las universidades en la solución de los problemas actuales. La publicación contiene contribuciones de Perú, México, Colombia, Ecuador, Argentina, Brasil, Mozambique, País Vasco.

Gesa Grundmann

Coordinadora del proyecto IAD
Universidad Humboldt de Berlín

Introducción

Los difíciles momentos vividos durante el último año producto de la crisis sanitaria experimentada a nivel global no solo generaron dolor, sino también obligaron a postergar tareas importantes. Las casas de estudio, como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tuvieron que afrontar nuevos desafíos como la enseñanza virtual a distancia, además de retrasar la implementación de proyectos de investigación y de publicaciones.

Teníamos pendiente la labor de consolidar los debates que se dieron en el marco de la conferencia internacional “Investigación-acción y enfoques participativos. Aportes de la educación popular. ¿Cómo generar diálogos de saberes sin perdernos?”. El evento fue organizado por el grupo de investigación Seminario de Economía Social Solidaria y Popular de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el CEAAL, y se realizó los días 21 y 22 de noviembre de 2019. Participaron de las coordinaciones para su realización el Centro de Estudios Avanzados para el Desarrollo Rural (SLE) de la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania; el Departamento Territorio y Paz de la Universidad Autónoma de Manizales, Colombia; la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Nayarit, México, y el CEAAL.

La conferencia fue organizada en el marco del proyecto “Investigación orientada a la Acción y la toma de Decisiones (IAD) como base para la cooperación de universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México”, financiado con los fondos del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en el periodo 2018-2021 y contó con el auspicio del Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

El evento fijó como objetivos destacar el aporte de la educación popular (EP) a la investigación-acción (IA), como diálogo de saberes; discutir los aportes y límites de la IA para la participación en torno a los contextos, territorios y actores involucrados; distinguir la disputa de sentido de la investigación-acción, los enfoques participativos, la interdisciplinariedad y los desafíos territoriales, e identificar los desafíos actuales de la EP y la IA en torno al diálogo de saberes y su apuesta de transformación.

La particularidad de los enfoques planteados concluyó con dos mesas de debates y desafíos que provocaron ciertos vínculos, articulaciones y diálogos desde las diferentes perspectivas de investigación y con una tercera mesa que mostró diversas experiencias participativas de educación popular desde las instituciones, los educadores, los colectivos y los movimientos sociales en los territorios.

Las y los ponentes que se hicieron presente fueron docentes investigadores de la Universidad Autónoma de Manizales (Colombia), la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), la Universidad Autónoma de Nayarit (México) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), así como los representantes de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú, de la Confederación General de Trabajadores del Perú y del CEAAL. La diversidad popular fue uno de los elementos claves para el encuentro tanto en los temas expuestos por los panelistas como

en la dinámica del evento, que se complementó con un ritual de iniciación y de cierre en honor a la *pachamama*.

La idea de organizar la conferencia surgió en el marco del amplio, profundo y diverso debate epistemológico que viene desarrollándose contemporáneamente en muchos lugares del mundo, en particular desde los países del sur. Este debate está orientado a evidenciar la crisis de las instituciones dedicadas a esta labor, principalmente la universidad, y los modos de producir conocimiento y saber, y tiene como propósito motivar su descolonización.¹

Una producción de conocimiento que se asume como crítica y emancipadora. A la vez que devela situaciones, contextos y estructuras de opresión e injusticia, favorece la transformación de individuos y colectivos en sujetos autónomos capaces de enfrentar dichas circunstancias adversas y romper las relaciones que las perpetúan. Su opción liberadora también está asociada con su identificación con valores, voluntades y proyectos portadores de nuevos sentidos de organización de la vida colectiva, alternativos al capitalismo, bajo la convicción de que “otros mundos son posibles”. (Torres Carrillo, 2014, p. 74)²

A partir de estas premisas, interesa analizar la articulación de la producción de conocimiento con la perspectiva de la educación popular.

Una observación contemporánea y creciente es que ningún conocimiento es completo —no puede dar explicación por sí solo a todas las intervenciones posibles—, como señala Boaventura de Sousa, pero sí constituye sujetos y desarrolla experiencia y, por supuesto, saberes sobre la vida y la organización social. La IA es una metodología que combina pensamiento y acción basándose en la participación de los distintos actores para el reconocimiento de los problemas del contexto, de su territorio y de su organización. Por su lado, la EP tiene amplia trayectoria en generar procesos de acción y reflexión sobre las diversas problemáticas sociales en las que la participación es pieza fundamental. El diálogo de saberes es consustancial a estas propuestas para generar aprendizaje mutuo durante todo el proceso, revalorando experiencias y complementando conocimiento.

El escenario real de los problemas sociales demanda ubicarlos en un mundo contemporáneo que disputa sentidos complejos entre el conocimiento de los/as expertos/as y los saberes que produce la experiencia social, tal como lo plantean Hernández-Rincón *et al.* (2017).³ Asunto que no es nuevo en el debate animado en América Latina, donde los planteamientos, como la investigación-acción participativa (IAP)

¹ LANDER, Edgardo (2000). “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales.

² TORRES CARRILLO, Alfonso (2014). “Producción de conocimiento desde la investigación crítica”. *Nómadas*, 40, 69-83.

³ HERNÁNDEZ-RINCÓN, Erwin Hernando; FRANCISCO LAMUS-LEMUS, Concepción CARRATALÁ-MUNUERA y Domingo OROZCO-BELTRÁN (2017). “Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población”. *Salud Uninorte*, 33(2), 242-251.

—recordando el legado de Orlando Fals Borda—, pueden ser comprendidos desde una perspectiva moderna colonial eurocéntrica.

A esta contribución se suma Oscar Jara (2009),⁴ quien defiende la construcción de “la Investigación-Acción Participativa, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas” (p. 125).

Este enfoque se relaciona también con el de investigación para la acción y la toma de decisiones (IAD), que “retoma la idea de que no existen objetos sino sujetos de investigación, lo que implica no solamente recolectar y analizar información, sino involucrar a los mismos sujetos en la búsqueda de soluciones” (p. 289).⁵ Pero este enfoque está dirigido a los actores tomadores de decisiones y a otros agentes que pueden intervenir, entre ellos, las universidades —entendiendo que es aún trabajo pendiente encontrar esta convergencia entre el conocimiento producido tradicionalmente desde instituciones académicas y los saberes populares—. Supone el desafío de indagar, en diálogo con otros saberes, la interpelación de otras formas de saber, como la desplegada desde los movimientos sociales, los cuales han rebasado los tradicionales marcos interpretativos para explicar las crisis de diverso signo que vive América Latina. Estas otras formas no son reconocidas ni, mucho menos, valoradas por la academia.

Partiendo de que educación popular e investigación-acción no son excluyentes, se hace necesaria la participación de todas/os las y los involucrados, con sus mecanismos de creación y apropiación del conocimiento para integrarlos en un diálogo fecundo que contribuya a la valoración humana y a la puesta en marcha de alternativas para el cambio.

Además, el libro suma colaboraciones solicitadas de manera complementaria para profundizar en la discusión animada en el marco de la conferencia de docentes investigadores de universidades, así como de representantes de organizaciones y movimientos sociales de América Latina y Europa.

Los artículos están organizados en cuatro ejes. El primero, “Investigación, educación popular y descolonización de la universidad”, incluye un trabajo del reconocido maestro sanmarquino César Germaná, titulado “Colonialidad/descolonialidad de la universidad peruana”. Luego, figura el aporte colectivo de las docentes de la Universidad Nacional de Quilmes, Bárbara Altschuler, Laura Niño y Wanda Pagani, que lleva por título “Co-construcción de saberes y prácticas en clave de economía social y solidaria: investigación-acción participativa y educación popular en y desde la universidad pública argentina”. Le sigue la reflexión de la activista e investigadora Beatriz Casado y el profesor Zesar Martínez, titulada “Fortaleciendo la soberanía alimentaria a través de la educación popular y la investigación-acción participativa en el País Vasco”. Después,

⁴ JARA HOLLIDAY, Oscar (2009). “La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica”. *Diálogo de Saberes*, 3, 118-129.

⁵ SALAZAR GIL, Victoria y Gesa GRUNDMANN (2018). “Investigación para la acción y la toma de decisión —IAD—: un enfoque que acerca a la academia a los desafíos territoriales”. En Manuel Alcántara, Mercedes García Montero y Francisco Sánchez López (coords.), *Estudios Sociales. Memoria del 56.º Congreso Internacional de Americanistas* (pp. 287-295). Salamanca: Universidad de Salamanca.

aparece el trabajo colectivo de los profesores César Carranza Barona, Jhonny Jiménez Jiménez y Nicolás Villavicencio Salazar, que lleva por título “La academia y las ‘otras economías’. La experiencia del Grupo de Trabajo de Economía Social y Solidaria de la Universidad Central del Ecuador”. Cierra esta sección el artículo del profesor Luis Montoya, titulado “Bordando vinculaciones entre universidad pública y organizaciones económico-sociales y solidarias en el Perú”.

El segundo eje, “Experiencias de investigación para la acción y la toma de decisiones”, suma las colaboraciones de los profesores Luisa Chicamisse Mutisse y Samuel Antonio Quive, cuyo trabajo lleva por título “Pesquisa aplicada en Mozambique: ruta y desafío de su implementación en la Universidad Eduardo Mondlane”; el artículo colectivo de las profesoras María del Carmen Vergara, Luz Ángela Velasco y Mónica Andrea Bernal, titulado “IAD: una experiencia de colaboración que trasciende fronteras. Experiencia de Investigación-Acción para la toma de Decisiones (IAD) en Colombia”, y el artículo del profesor Leandro Martins Fontoura, que lleva por título “Experiencias de investigación orientada a la acción y decisión en el contexto brasileño”. La sección se cierra con la colaboración de los profesores Fernando Flores, Oyolsi Nájera, Susana Marceléño y Edgar Arcadia, titulada “El enfoque IAD aplicado en la Universidad Autónoma de Nayarit, México”, y con el artículo de la profesora Ela Pérez, denominado “La propuesta de investigación para la acción y la toma de decisiones (IAD). Repensando la experiencia en la universidad pública de Perú”.

El tercer eje, “Aportes y desafíos de la educación popular”, reúne los trabajos del profesor y actual decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Miguel Gerardo Inga Arias, y del profesor Wilder Fabio Ramos Palacios, titulado “Educación popular desde el sistema universitario: un desafío para la humanidad”. Después, figura el artículo de los educadores populares Maritza Caycho, Nélida Céspedes Rossel y Ze Everaldo Vicentelo, que lleva por título “Educación popular y políticas educativas: apuntes para la reflexión”. La sección finaliza con la colaboración de la educadora popular Luna Contreras, titulada “Diálogos entre la educación popular y la investigación-acción participativa”.

El cuarto eje, “Experiencias desde la educación popular”, incluye el trabajo de los reconocidos educadores populares Alejandro Cussianovich y Elvira Figueroa, titulado “Prominnats: desde el paradigma de la educación popular aprender desde niños y niñas que una economía otra es posible”. Luego, aparece el artículo de los activistas y educadores populares, el ingeniero agrónomo Luis Carlos Costa y el gestor ambiental Rodrigo Ozelame Silva, integrantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (Brasil), titulado “Educación popular en la construcción de la agroecología e intercooperación: experiencias del MST en el estado de Paraná”. Le sigue el trabajo reflexivo del cooperativista Beñat Irasuegi Ibarra y el economista y profesor Óscar García Jurado, integrantes de Talaios Kooperatiba del País Vasco, titulado “Una nueva ola cooperativista en Euskal Herria”. Cierra la sección el artículo del dirigente sindical Fredy Márquez, que lleva por título “Educación sindical clasista: la experiencia de la Escuela Sindical José Carlos Mariátegui de la Confederación General de Trabajadores del Perú”.

Finalmente, la publicación presenta una reflexión a manera de epílogo, escrita por la profesora Ela Pérez, sobre los desafíos que supone la investigación-acción para la toma de decisiones y la educación popular.

Este esfuerzo editorial, desplegado en un contexto difícil como el generado por la pandemia provocada por el COVID-19, vivida a nivel mundial, muestra la posibilidad de animar una reflexión profunda, sistemática y crítica desde la universidad pública, en diálogo con otras casas de estudios, así como con organizaciones y movimientos sociales de América Latina y del mundo. Si bien no es una tarea fácil, por las diversas limitaciones, tampoco constituye una labor imposible de realizar, especialmente desde una apuesta que le otorga un nuevo sentido: descolonizar la universidad realmente existente.

Miguel Alva Huayaney

Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

PRIMER EJE

DESCOLONIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR



Colonialidad/descolonialidad de la universidad peruana¹

César Germaná Cavero²

Introducción

Quisiera empezar señalando que la universidad, como todo fenómeno social, está definida por la trama de relaciones sociales dentro de las cuales se desenvuelve. Estas relaciones sociales son relaciones de poder, es decir, relaciones de dominación, de explotación y de conflicto. Es posible identificar las relaciones de poder existentes en la vida social en una de las tareas centrales de la universidad moderna, la producción y la transmisión de conocimientos, pues este quehacer no se presenta —como generalmente se piensa— como una actividad neutra, libre de valores, sino como atravesado por una de las formas más perniciosas de poder: la colonialidad del saber/conocer.

Si examinamos la profunda reorganización de la sociedad peruana producida en las últimas tres décadas —caracterizada por la contrarrevolución neoliberal—, podemos advertir cómo se han venido modificando de manera sustancial los vínculos entre la universidad y la estructura de poder: tanto en cómo el poder produce y reproduce a la universidad como en cómo la universidad se articula con el poder. De ahí que la situación y las tendencias que están ocurriendo en el conjunto del tejido social constituyan el punto de partida del debate y la investigación sobre la universidad, tanto en sus aspectos materiales como intersubjetivos. Los cambios que están sucediendo en la actualidad en las relaciones de poder son tan profundos y drásticos que están alterando de manera radical las relaciones entre la universidad y el conjunto de la sociedad.

En la larga historia de la universidad en el Perú —y creo que en el resto de América Latina— es posible reconocer la existencia de tres grandes poderes hegemónicos que han definido la orientación de los modelos dominantes de universidad: la iglesia, el Estado y el mercado. La iglesia católica orientó la universidad colonial; el Estado ha sido el garante de la universidad que surgió con el movimiento de la reforma universitaria; y el mercado constituye el horizonte dentro del cual se desenvuelve la universidad neoliberal.

¹ Una versión anterior de este artículo fue publicada en el año 2018 en el número 1 de la revista *Pluriversidad*.

² Doctor en Estudios Iberoamericanos, magíster y licenciado en Sociología. Es profesor emérito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La universidad colonial

Desde sus orígenes, la naturaleza de la universidad en el Perú ha sido la colonialidad. Se trataba de una universidad colonial no solo porque fue impuesta administrativamente por el poder colonial (pues requería contar, para su funcionamiento, con una cédula real y una bula papal³), sino, sobre todo, porque su función principal fue formar a los responsables de imponer a la población conquistada una perspectiva de conocer/saber, que era considerada como la única socialmente legítima, y de destruir, reprimir y marginar las que estos pueblos poseían. Su tarea consistió en lograr que los dominados aceptaran su inferioridad como algo natural y, así, producir y reproducir el patrón de dominación centrado en la colonialidad del poder.

La universidad republicana no modificó la colonialidad de la institución, más bien, la consolidó. Su función principal fue educar a las élites destinadas a ocupar posiciones de prestigio y de influencia en la estructura de poder. Reclutaba a sus profesores y alumnos de la oligarquía dominante. Se trataba de una universidad elitista, pues excluía de ella a las capas medias y a las clases populares; una ideología aristocratizante y señorial orientaba sus estudios, ya que la ciencia y la técnica como actividades autónomas no habían logrado imponerse en el trabajo académico. La organización académico-administrativa, basada en las cátedras y en las facultades, determinaba una estructura jerárquica, vertical y autoritaria de la institución.

La universidad moderna/colonial

Con las luchas del movimiento de la reforma universitaria, que se inició en Córdoba en 1918, se fue constituyendo en el Perú —como en el resto de América Latina, con diferentes ritmos y modalidades— la universidad moderna/colonial.⁴

Una de las primeras reivindicaciones de las capas medias que emergen a la vida social y política del país en la década de 1920 fue la democratización y la profesionalización de la universidad oligárquica/colonial. El programa de la reforma universitaria sistematizará los intereses de estas nuevas capas sociales y constituirá una de las banderas centrales de la lucha antioligárquica en el país. A pesar de la vaguedad y ambigüedad

³ Fue el clérigo dominico fray Tomás de San Martín quien logró que la Corona española promulgara, el 12 de mayo de 1551, en Valladolid, la Real Cédula que creó la Universidad Mayor de San Marcos, cuya fundación confirmó el papa Pío V el 25 de julio de 1571, mediante la bula *Exponi Nobis*, que confería validez internacional a los grados de la Universidad de Lima. Según el discurso del doctor Gustavo Delgado Matallana, en el 2007, en la ceremonia de inauguración del monumento a Fray Tomás de San Martín, este “tuvo un cometido evangelizador y apostólico de su confesión. En el siglo misional se le identifica como misionero de la doctrina cristiana, traduciéndola a la lengua nativa para lograr la conversión de los naturales como factor cohesivo. A este afán de catequesis le sumó la intención de impartir educación general para lo cual fundó 60 escuelas donde hizo valer la condición humana de los naturales, la cual tuvo aprobación Real” (Benito Rodríguez, 2011, párr. 10).

⁴ Sobre el movimiento de la reforma universitaria, ver: Portantiero (1978); Sader, Aboites y Gentile (2008), y Tünnemann Bernheim (2008).

del movimiento, es posible señalar algunas de sus demandas principales, centradas en la búsqueda de una mayor participación de las capas medias en la vida de la universidad. Este objetivo se traducirá en tres reclamos básicos: el acceso meritocrático a la educación superior, la participación de los alumnos en el gobierno de la universidad, y la libertad académica y de cátedra. De este modo, la lucha por la democratización y por la autonomía universitaria buscaba la remoción de los profesores de la oligarquía que se arrogaban el control de la universidad y la apertura del claustro para lograr la incorporación de las capas medias mayoritariamente excluidas.

Por otro lado, el movimiento reformista no solamente tenía por objetivo democratizar la universidad, sino también quería profesionalizarla. Para ello reivindica el mejoramiento de la enseñanza de determinadas carreras profesionales (medicina, ingenierías, administración) y brinda un decidido apoyo al desarrollo científico y tecnológico que permitiera erradicar la orientación aristocratizante y señorialista de la universidad oligárquica/colonial.

En el Perú, el modelo reformista de universidad se va a institucionalizar en tres momentos. Entre 1946 y 1950, con el “Estatuto General de la Universidad Peruana”; entre 1960 y 1969, con la Ley 13417, y entre 1983 y 2014, con la Ley Universitaria 23733. En esos periodos se reconocen algunas de las principales demandas del movimiento reformista: la organización académico-administrativa basada en departamentos y facultades, el cogobierno estudiantil, la autonomía universitaria y la gratuidad de la enseñanza. Estas medidas tienen por efecto ampliar el acceso a la universidad de las capas medias y, en este sentido, posibilitan una democratización de la composición social y del gobierno de la institución. En agosto del año 2014, se promulgó una nueva ley universitaria que, si bien mantiene algunos de los objetivos del movimiento reformista, tiene una orientación privatista y tecnocrática.

Tres características principales definieron el modelo reformista de universidad: la imposición de las estructuras de saber eurocéntricas como perspectiva hegemónica de producir conocimientos, la institucionalización del saber en estructuras académicas disciplinarias, y, finalmente, el posicionamiento de las funciones de formación profesional de la mano de obra calificada y de la investigación para el capitalismo periférico y la administración pública.

En cuanto a la primera característica, las estructuras de saber/conocer eurocéntricas están referidas a una perspectiva de conocimiento —una manera de percibir la realidad, de producir las preguntas y de ordenar las respuestas sobre la realidad natural y social— considerada socialmente legítima dentro del patrón de dominación moderno/colonial. Tres supuestos básicos definen estas estructuras del saber. El primero es la epistemología cartesiana de la simplificación que —a diferencia de la aristotélica, basada en la experiencia— va de las ideas a las cosas y no de las cosas a las ideas; en la epistemología cartesiana, busca establecer “ideas claras y distintas”, donde conocer significa dividir y clasificar para después poder determinar las relaciones sistemáticas entre lo que se separó (Bachelard, 1972). El segundo supuesto, la tesis de las dos culturas, se refiere a la separación entre la “cultura científica” y la “cultura humanística”: mientras la primera busca llegar a la verdad mediante el método experimental y trata sobre juicios

de hecho —esto es, juicios sobre la realidad tal como supuestamente es—, la segunda se preocupa por debatir sobre los valores estéticos y éticos, como la belleza y la justicia; trata, por tanto, sobre juicios de valor, es decir, juicios sobre el deber ser (Snow, 1977; Prigogine y Stenger, 1990; Wallerstein, 2005; Cerroni, 1971). El tercer supuesto alude a la aceptación de una epistemología que establece la separación entre el sujeto y el objeto de conocimiento y cuyo corolario se impone como la neutralidad valorativa.

La segunda característica de la universidad moderna/colonial ha sido la institucionalización del conocimiento en una estructura académico-administrativa disciplinaria, donde la especialización del conocimiento es la base de la organización académica de la universidad. Por un lado, de acuerdo con la tesis de las dos culturas, se divide el saber en dos grandes áreas administrativas: las ciencias y las humanidades; por otro lado, se establecen los departamentos como unidades corporativas del ejercicio de una determinada disciplina: un conjunto de disciplinas afines constituye una facultad y el conjunto de estas forma una universidad, la cual aparece así como una estructura especializada de saberes, independientes unos de los otros.

La tercera característica se refiere a las funciones que cumple la universidad moderna/colonial en la sociedad periférica. La universidad reformista se orientó en dos direcciones: de un lado, se preocupó por la formación de los profesionales altamente calificados que el mercado de trabajo del capitalismo periférico requería; de otro lado, impulsó la investigación vinculada a satisfacer las necesidades menos complejas del proceso productivo dependiente.

La crisis de la universidad moderna/colonial

El modelo de universidad moderna/colonial entró en un periodo de crisis hacia mediados de los años 1970. Esta crisis hacía parte de la erosión del patrón de poder moderno/colonial que había dominado el planeta en los últimos quinientos años.⁵ En este periodo, el mundo de las relaciones intersubjetivas se ha comenzado a reorganizar profundamente, en particular las estructuras de saber/conocer y las instituciones que las producen y las reproducen, entre ellas la universidad. Tres crisis plantean la necesidad de la transformación y la posibilidad de descolonialidad de la universidad.

En primer lugar, la crisis de las estructuras de saber eurocéntricas. En la segunda mitad del siglo XX, se asiste a un profundo cambio en la perspectiva de producir conocimientos que va a incidir en el cuestionamiento de la hegemonía del saber eurocéntrico. Ilya Prigogine (1997) caracterizó ese momento como el “fin de las certidumbres”. Se trata de “un momento privilegiado de la historia de la ciencia” (p. 138), pues el conocimiento científico se enfrenta a nuevas preguntas y a nuevos riesgos.

Asistimos a la emergencia de una ciencia que ya no se limita a situaciones simplificadas, idealizadas, [que] nos instala frente a la complejidad del mundo real, una ciencia

⁵ Sobre la crisis sistémica del patrón de poder moderno/colonial, ver: Wallerstein (1998 y 2005).

que permite a la creatividad humana vivenciarse como la expresión singular de un rasgo fundamental común en todos los niveles de la naturaleza. (p. 13)

En consecuencia, la ciencia ya no se identifica con la certidumbre “tanto en dinámica clásica como en física cuántica las leyes fundamentales ahora expresan posibilidades, no certidumbres” (p. 11). La “ciencia clásica” privilegió la estabilidad y el orden, eliminando la incertidumbre; en cambio, la “nueva ciencia” prioriza las fluctuaciones y la inestabilidad. En este sentido, se puede afirmar que, como lo plantean Nicolis y Prigogine (1997), “desde la década de los años sesenta [del siglo XX], somos testigos de una revolución en las ciencias matemáticas y físicas que nos obliga a adoptar una postura completamente nueva para la descripción de la naturaleza” (p. 22).

Se pueden señalar cuatro perspectivas de análisis que apuntan al cuestionamiento de las estructuras del saber eurocéntrico. La primera se encuentra en la epistemología de la complejidad y su corolario: la unificación del saber. La complejidad implica la existencia de sistemas con un gran número de elementos interactivos y que se interdefinen, para utilizar el concepto propuesto por González Casanova (2005).⁶ Una epistemología de esta naturaleza conlleva la superación de las “disciplinas” y apunta a la unificación del saber en una orientación transdisciplinaria, perspectiva que apunta a “volverse especialista en el estudio de un problema, independientemente de que la especialización signifique manejar disciplinas que se enseñen en diferentes facultades” (p. 27).

La segunda perspectiva está dada por la teoría del caos como teoría de los sistemas alejados del equilibrio (Balandier, 1999). Según Prigogine (1997), la ciencia clásica preocupada por el equilibrio dejó de lado el tiempo; en cambio, la nueva ciencia lo considera el elemento central de los diversos sistemas, en particular los sistemas sociales, que son los más complejos, y donde los procesos son irreversibles:

Si nuestro mundo tuviera que ser entendido sobre la base del modelo de los sistemas dinámicos estables no tendría nada en común con el mundo que nos rodea: sería un mundo estático y predecible, pero no estaríamos allí para formular las predicciones. En el mundo que es nuestro descubrimos fluctuaciones, bifurcaciones e inestabilidades en todos los niveles. (p. 58)

La tercera perspectiva está dada por la consideración del conocimiento como un proceso intersubjetivo. Si bien existe un mundo independiente del sujeto, el conocimiento no se produciría sin la intervención del sujeto, lo que daría lugar a un “relativismo conceptual” compatible con el “realismo de sentido común” (Putnam, 1994, p. 61).⁷ Al medir,

⁶ Concepto utilizado por Pablo González Casanova (2005) para referirse al “[f]enómeno que se da en los sistemas complejos por el que las relaciones entre elementos, partes, nodos, subsistemas (sujetos, actores) corresponde a interacciones que determinan transformaciones, cambios, adaptaciones, innovaciones, tanto en los nodos como en sus relaciones, de tal manera que las variables o características de los mismos pueden romper o alterar las tendencias esperadas antes de su transformación” (p. 466).

⁷ “La clave para desarrollar el programa de conservar el realismo de sentido común a la vez que se evitan los absurdos y antinomias del realismo metafísico en todas sus variedades [...] es algo que yo he llamado *realismo interno*. El realismo interno es, en el fondo, únicamente la insistencia en que el

modificamos lo medido. El conocimiento aparece, en consecuencia, como un producto intersubjetivo: hace parte de las relaciones simbólicas que se dan entre los sujetos. De ahí que las reglas epistemológicas que establecen la verdad o falsedad de un conocimiento sean reglas sociales. Se trata de una validación intersubjetiva del saber opuesta a cualquier forma de realismo que base la verdad en una “adecuación de la cosa y de la mente” (Bourdieu, 2003).

La cuarta perspectiva de análisis proviene de la emergencia de las estructuras de saber/conocer de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Catherine Walsh (2001) ha señalado bien la importancia de los saberes indígenas en el mundo actual en un proyecto de descolonialidad del poder:

Entender y utilizar de esta manera el conocimiento, como hace el movimiento indígena, sugiere que su proyecto político no es simplemente político sino además epistemológico. Dentro de esta concepción y uso políticos del conocimiento se encuentra un sistema epistemológico que incorpora formas de saber y conocer, conceptos, lógicas e ideologías culturales enraizados en una experiencia y condición histórico-cultural y las relaciones de poder que también se constituyen en ellas. Es esta condición histórico-cultural y colonial (donde se representa, margina, disciplina y a veces destruye el conocimiento indígena) la que ha generado la producción de nuevos conocimientos dentro de un proyecto de descolonización, nuevos modelos de análisis, conceptualización y pensamiento que conciben el “problema indígena” como un problema fundamentalmente estructural, político y económico vinculado con la hegemonía capitalista de naturaleza inter/trans/nacional [...]. Además, es la imbricación de lo histórico-cultural con lo nuevo la que da significado a este conocimiento político (p. 113).

En las ciencias sociales de América Latina se han desarrollado múltiples propuestas orientadas al cuestionamiento del eurocentrismo. Señaladamente importantes han sido los estudios poscoloniales y la perspectiva de análisis de la colonialidad/descolonialidad del poder.

Los estudios poscoloniales encuentran sus premisas intelectuales en las teorías posmodernas, particularmente en el posestructuralismo francés, y designa el poscolonialismo como una situación histórica específica donde el sistema-mundo aparece como “un sistema de significaciones culturales” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 16). También se puede decir, como propone Santiago Castro-Gómez (1998), que los estudios poscoloniales constituyen una perspectiva analítica posmoderna, pero desde las regiones subalternizadas por la modernidad europea, y que es teorizada por intelectuales del sur que viven y trabajan en las universidades del norte. La conceptualización de los estudios poscoloniales que hace Miguel Mellino (2008) apunta en esta misma perspectiva: “se puede definir el paradigma poscolonial como un desarrollo del pensamiento posmoderno orientado a la crítica cultural y a la deconstrucción de las nociones, de las categorías y de los presupuestos de la identidad moderna occidental en sus más variadas manifestaciones” (p. 51).

realismo no es incompatible con la relatividad conceptual” (Putnam, 1994, p. 61).

En una orientación epistemológica y teórica que cuestiona de manera radical el eurocentrismo de las estructuras de saber/conocer con el objeto de lograr la emancipación de los seres humanos, ha surgido, desde la década de 1990, la perspectiva de análisis de la colonialidad/descolonialidad del poder, propuesta por Aníbal Quijano (2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2007, 2009 y 2010). Este enfoque teóricamente innovador plantea que con la conquista, en 1492, de lo que posteriormente se va a llamar América, surgió un patrón de poder *sui géneris* que tiene como características la colonialidad y la modernidad. De un lado, la colonialidad en la medida en que las relaciones de poder que se establecen con la conquista están atravesadas por la idea de “raza”; esto es, la consideración de que los conquistadores se imaginaban como seres humanos superiores y se autoidentificaban como “blancos”, mientras que a los conquistados los miraban como humanamente inferiores y los identificaban como “indios” y “negros”. La idea de “raza”, al naturalizar una relación social, como una especie de alquimia social, buscará legitimar la dominación y explotación de la población aborigen y de los esclavos africanos, y será parte fundamental del mantenimiento del patrón de poder aún después de producida la independencia política de las colonias españolas y portuguesas, pues garantiza que dominadores y dominados acepten como natural la dominación. De otro lado, la modernidad, la otra cara de la colonialidad, puede ser como la creciente racionalización instrumental de la vida social, donde el avance científico-tecnológico será su principal indicador.

La segunda crisis de la universidad moderna/colonial se refiere a la inviabilidad de las estructuras institucionales disciplinarias. Las nuevas ciencias —basadas en la epistemología de la complejidad, en el estudio de los sistemas alejados del equilibrio y en la intersubjetividad del conocimiento— y la emergencia de los saberes sometidos (Foucault, 2000) ya no pueden tener cabida dentro de estructuras institucionales disciplinarias. Esta contradicción hace de la crisis institucional una de las más visibles de la universidad actual, pues su organización corporativa aparece como una camisa de fuerza que no permite el desarrollo de las nuevas formas de producir conocimiento.

La tercera crisis tiene que ver con la legitimidad de la universidad moderna/colonial. No existe un consenso en la sociedad que reconozca el papel central de la universidad en la producción y reproducción del conocimiento socialmente legítimo. La desconfianza se da en dos frentes. Por un lado, las nuevas exigencias que plantea el capitalismo del periodo actual, caracterizado por la necesidad de mercantilizar los conocimientos como una forma de valorizar el capital, requiere la redefinición de las funciones de la universidad; pero el recelo frente a esta también proviene de la población que la universidad históricamente ha marginado. Los saberes de los colonizados fueron reprimidos y excluidos por la universidad, que los consideraba ilegítimos porque no se ajustaban al canon eurocéntrico. En consecuencia, ni los intereses de los grupos sociales dominantes ni los de los dominados se sienten representados por la universidad. En esta insatisfacción frente al rol que cumple la universidad en la sociedad, se encuentra el estímulo de las fuerzas sociales que buscan reformarla.

La autoritaria modernización universitaria del régimen militar

Un primer intento de reorganizar la universidad reformista fue llevado adelante por el régimen militar del general Juan Velasco Alvarado, instaurado en 1968. Desde sus inicios, este régimen trató de dar una respuesta a la cuestión universitaria. Así, la promulgación del Decreto Ley N.º 17437 (Ley de la Universidad Peruana), de 1969, y los capítulos correspondientes del Decreto Ley N.º 19326 (Ley General de Educación), de 1972, diseñan una nueva política de modernización autoritaria de la universidad que, en sus líneas principales, se mantendrá vigente hasta 1983, cuando se promulga una nueva ley universitaria.

El objetivo fundamental que se encuentra en la propuesta del régimen militar fue modernizar el sistema universitario para adecuarlo a las necesidades y exigencias del desarrollo de un proyecto de capitalismo urbano-industrial orientado al mercado interno. Para alcanzar esta meta, el régimen militar va a diseñar un nuevo modelo de organización académica y de gobierno universitario de carácter vertical, burocrático y autoritario. Este tiene dos bases: por un lado, los consejos ejecutivos y los departamentos académicos, en cada universidad, y, por otro lado, la constitución del llamado sistema de la universidad peruana. En la nueva organización, se reduce o elimina la participación de los estudiantes e, incluso, la de los propios profesores en el gobierno de la Universidad, pues se les consideraba como defensores del tradicionalismo universitario y opuestos al cambio. Así, se intentaba imponer una ideología tecnocrática y despolitizada, de acuerdo con la cual los profesores deberían dedicarse únicamente a enseñar, y los estudiantes, a estudiar.

A pesar de las intenciones tecnocráticas y modernizadoras del proyecto del gobierno militar, la universidad no logró mejorar la calidad de la enseñanza ni superar la ineficiencia administrativa. El desfase entre la universidad y la sociedad se hizo mucho más profundo. Además, la propia institución universitaria estuvo atravesada por mayores conflictos al incrementarse la frustración de estudiantes y de profesores, tanto porque los estudios terminaban generalmente en el desempleo o el subempleo de los primeros, como por el carácter profundamente insatisfactorio en cuanto a las posibilidades de un desarrollo científico y técnico de los segundos.

La contrarreforma neoliberal de la universidad

El segundo proyecto de reorganización del modelo de universidad de la reforma universitaria se produjo en la década de 1990. El régimen del presidente Fujimori llevó adelante una contrarrevolución neoliberal que reorganizó la economía, la política y la cultura de la sociedad peruana, cuya consecuencia fue una creciente reprivatización del poder. La universidad no fue ajena a esas transformaciones. En 1996, el régimen fujimorista promulgó el Decreto Legislativo N.º 882, Ley de Promoción de la Inversión Privada en Educación, que posibilita la organización de la universidad —y el conjunto del sistema educativo— con criterios empresariales, donde la finalidad explícita de estas

instituciones es la ganancia. Poco a poco, los otros tipos de universidad (la pública y la privada sin fines de lucro) también se están orientado según la lógica del mercado.

Entre 1997 y 2012, se crearon 79 universidades (56 privadas y 23 públicas). En la actualidad, existen 137, de las cuales 51 son públicas (37%) y 86 privadas (63%). De estas universidades, 64 se han creado de acuerdo al Decreto Ley N.º 882, esto es, como universidades empresa. La matrícula universitaria también ha crecido explosivamente. En 1990, estaban matriculados 359 778 alumnos y, en el 2013, 960 703 alumnos. Además, este crecimiento ha favorecido ampliamente a la universidad privada, en particular aquellas con fines de lucro. En 1990, había 233 625 matriculados en la universidad pública (65%) y 126 153 en la universidad privada (35%); para el año 2013, se calcula que en la universidad pública estaban matriculados 327 269 alumnos (34%), y en las privadas, 633 437 (66%).⁸

El modelo neoliberal está redefiniendo la universidad por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, mediante la mercantilización de los conocimientos —convirtiéndolos en medios para obtener ganancias— y de los profesionales —transformándolos en “capital humano”—. En el primer caso, la reconversión neoliberal de la universidad se orienta en la dirección de imponer un cambio en el quehacer universitario para insertarla en el capitalismo cognitivo que convierte el conocimiento en una actividad mercantil, abandonando los ideales humanistas de la universidad moderna. Esta transformación, que toma al mercado como modelo de la educación, va a modificar la práctica pedagógica, la investigación y el desenvolvimiento de profesores y estudiantes en la vida universitaria. En el segundo caso, se sostiene el uso instrumental de la enseñanza universitaria según las exigencias de la formación del “capital humano”. Nunca como ahora el trabajo es considerado como una mercancía disponible para todo uso, cuya finalidad está determinada por su rentabilidad. Para eso, el profesional debe demostrar que es “empleable”. Esta empleabilidad se transforma en la razón de ser del quehacer universitario.

En segundo lugar, se redefine la universidad al mercantilizar la propia institución, que se convierte en una empresa orientada a la obtención de ganancias, para lo cual se busca racionalizar los costos al disminuir los pagos a sus asalariados (profesores y empleados) e incrementar los ingresos con las pensiones de los alumnos, a los que considera sus “clientes”. Para el capital, se trata de convertir a la universidad en una empresa que permita avanzar en la incesante acumulación de las ganancias. Esta es la lógica del programa neoliberal para la universidad: la universidad deje de ser un bien público y se convierta en un campo de valorización del capital. Este proyecto implica, de un lado, la creciente disminución de la inversión del Estado en la universidad, que se traduce en su crisis financiera, y, de otro lado, la mercantilización de la universidad, para ello se busca que funcione de manera empresarial. La lógica del capital busca imponer sus objetivos, su organización y sus prioridades a la institución universitaria. De esta manera, el

⁸ Los datos están tomados del “Diagnóstico de la educación superior”, que forma parte del Dictamen de la Ley Universitaria, presentado por la Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso de la República, diciembre de 2013.

“mercado de la educación” se ha venido transformando en la panacea del neoliberalismo para resolver los problemas del sistema educativo. La liberalización y la desreglamentación del sector educativo tienen por efecto la creciente ausencia de los responsables políticos en la toma de decisiones sobre la educación, lo que deja que el mercado determine sobre sus finalidades y su organización. En el caso de la educación superior, los avances en su mercantilización parecen no tener ningún obstáculo y se vienen consolidando rápidamente con la benevolencia y hasta la complicidad del poder político.

Un aspecto característico de la universidad neoliberal es la lógica de la acreditación y, también, la obsesión por los *rankings* de desempeño de las universidades. Los parámetros y criterios utilizados para determinar la calidad académica de estas evaluaciones están determinados por las estructuras de saber/conocer eurocéntricas y son impuestos por aparatos tecnocráticos de evaluación que responden a la lógica del capital y del mercado.

Además, es necesario considerar cómo la lógica del mercado está destruyendo el sistema de la educación superior y legitimando nuevas formas de división social, en una sociedad cada vez más polarizada, dividida por el “muro del conocimiento”. Pues, en la era del conocimiento, fundada en recursos inmateriales (saberes, informaciones, comunicación), se instala y crece la separación entre los “calificados” (los que tienen acceso al “conocimiento que cuenta”) y los “no calificados” (los excluidos de tal acceso), los que no cuentan un nuevo subproletariado del capital. La consecuencia perversa de este proceso, por la reducción imparable de la demanda del mercado de trabajo altamente calificado, es el incremento de la desocupación y subocupación entre los profesionales universitarios.

Finalmente, el modelo neoliberal está modificando los valores que han regido la vida universitaria. La educación, en particular la universitaria, se ha venido convirtiendo en el campo privilegiado de una cultura individualista; es el instrumento clave para triunfar en la era de la competitividad. Más que una cultura de solidaridad, una forma de vivir juntos y con los otros, ha devenido una cultura de la competencia, de la lucha abierta para triunfar sobre los demás. Este individualismo desenfadado, del cual la corrupción no es más que una de sus consecuencias, está erosionando el tejido social y poniendo en riesgo nuestra existencia como sociedad.

Para revertir esta perversa orientación neoliberal, la universidad tiene que reorganizarse de manera profunda. La enseñanza y la investigación deben permitir aumentar la libertad, acrecentar la solidaridad, abrir caminos de diálogo y potenciar el respeto de unos seres humanos por otros y por la naturaleza. De este modo, superaremos el falso individualismo reinante y podremos reivindicar la autonomía y la responsabilidad del individuo, uno de los logros mayores de la modernidad, no como proyecto de aislamiento sino de comunidad.

Las opciones sobre el futuro de la universidad

Dos opciones están emergiendo como alternativas al modelo neoliberal de universidad. La primera es la que propone el modelo neodesarrollista de universidad, y se presenta como la lucha por una segunda reforma universitaria centrada ya no tanto en la democratización del claustro, como fue el planteamiento central de la Reforma de Córdoba, sino en la elevación de la calidad académica entendida según los criterios de la *episteme* eurocéntrica del conocimiento y una formación profesional de orientación tecnocrática, con lo cual se profundiza y se reactualiza la colonialidad del saber.

Con la reforma de la universidad, se pretende establecer las bases científicas y tecnológicas necesarias para impulsar el desarrollo de un capitalismo nacional centrado en el mercado interno y en la consolidación del país como un Estado-nación. En este sentido, el gran desafío que se le plantea a la universidad es el de la investigación y del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. A pesar de los esfuerzos individuales de excelentes investigadores, la universidad en el Perú está muy lejos de alcanzar niveles de investigación como los de otras universidades latinoamericanas. En la era dominada por la revolución científica y tecnológica, se propone que la universidad necesita, para poder renovarse, ponerse a la vanguardia en algunos ámbitos del trabajo científico donde existen ventajas comparativas y que pueden desarrollarse rápidamente. Este desarrollo permitiría vincular la universidad con las actividades económicas y sociales del país, y podría consolidar la propia actividad científica. Además, se considera que la actividad docente debería integrarse de manera indisoluble con la investigación, con el fin de que la enseñanza se mantenga en el actual nivel del desarrollo alcanzado por las demandas sociales y por el propio desarrollo del conocimiento científico.

La segunda opción es la que está orientada a la descolonialidad de la universidad, esto es, el cuestionamiento radical a la colonialidad/modernidad de la universidad.⁹ Se trata de cuestionar a una universidad que desde sus orígenes excluyó tanto a las poblaciones que fueron colonizadas consideradas humanamente inferiores como a sus maneras de conocer y sus saberes en virtud de la hegemonía de la epistemología eurocéntrica. Este cuestionamiento pasa por tres principios que permiten avanzar hacia la descolonialidad de la universidad: primero, la superación de la hegemonía de las estructuras eurocéntricas del saber; segundo, la superación de las estructuras institucionales disciplinarias; y, tercero, el diálogo entre el saber académico y los saberes de los pueblos subalternizados por la colonialidad del poder.

Frente a un sistema educativo homogeneizador y discriminatorio, la descolonialidad de la universidad se presenta como una opción capaz de contribuir a la construcción de una nueva forma de convivencia social, en la que se eliminen las diversas formas de dominación y de explotación, y se respete la diversidad cultural. Considero que la descolonialidad de la universidad constituye una amplia problemática que puede

⁹ Los textos de Lander (2000), Castro-Gómez (2007), Palermo (2005), Bowers (2002) y Sousa Santos (2005) son fundamentales para el debate sobre la descolonialidad de la universidad.

delimitarse alrededor de los vínculos que se establecen con las formas de socialización de las comunidades urbanas y rurales que buscan reproducir, en las nuevas generaciones, formas comunales de vida en los diversos ámbitos de la existencia social. En ese proceso, se van formando mundos subjetivos con las competencias necesarias para hablar y actuar de la manera socialmente adecuada dentro de esa colectividad, constituyéndose lo que podríamos llamar un *habitus* comunitario, esto es, la adquisición de los esquemas de “percepción y apreciación” (Bourdieu, 1991)¹⁰ regidos por la solidaridad. La descolonialidad de la universidad tendrá como finalidad el desarrollo de una sociabilidad solidaria; además, requiere un fundamento moral que señale el horizonte hacia donde deberá estar encaminada. Si su núcleo central está dado por la producción y reproducción de las relaciones de solidaridad social, es necesaria la investigación del ordenamiento social al que debe apuntar. Y existen razones suficientes para considerar el *buen vivir* como el horizonte histórico de futuro al que puede dirigirse.

De manera todavía embrionaria y dispersa, se está desarrollando una tendencia en la sociedad peruana que ambiciona la descolonialidad del poder y que traduce el espíritu del Foro Social Mundial de Porto Alegre. Se trata de un proceso, implicado en el desenvolvimiento milenarista de los pueblos indígenas, y de un proyecto que tienen como centro el buen vivir (*suma qamaña* o *sumak kawsay*) como horizonte histórico de sentido. Quijano (2012) lo define con precisión: “un complejo de prácticas sociales orientadas a la producción y a la reproducción democráticas de una sociedad democrática” (p. 125). Se trata de una racionalidad diferente a la racionalidad instrumental eurocéntrica que se encuentra en la base de la organización de los diferentes ámbitos de las relaciones sociales: la solidaridad entre los seres humanos y la armonía entre estos con la naturaleza.

La descolonialidad de la universidad implicará la organización de un modelo de universidad intercultural;¹¹ es decir, el establecimiento de un espacio de saber donde dialoguen, en igualdad de condiciones, las diversas tradiciones culturales, tanto las que han sido hegemónicas en el patrón de poder moderno/colonial como las perspectivas de conocimiento que habían sido reprimidas o excluidas por este patrón de dominación

¹⁰ BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Tauro. Pp. 91-111

¹¹ Como bien señala Catherine Walsh (2012), la interculturalidad crítica es un proyecto que cuestiona radicalmente la colonialidad del poder: “Al pensar y usar la interculturalidad epistémicamente, los movimientos indígena y afroecuatoriano están desafiando y reinventando interpretaciones que, en su uso dominante, carecen de dimensión política y pretenden ocultar la colonialidad del poder. Es un esfuerzo de deconstruir y reconstruir críticamente el significado del término presentándolo como espacio, negociación, relación y pensamiento fronterizo. En este espacio fronterizo de relación y negociación se construyen y emergen nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones que desafían el poder-saber dominante y empiezan a filtrarse en él. Por eso, podemos hablar de un accionar epistémico, es decir, de un interculturalizar epistémico que construye nuevos criterios de razón y verdad (*epistêmes*) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente, y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política. Se refiere a esos procesos y actividades del pensar que, como sus pensadores, se mueven entre lo local y lo global, entre el pasado (reinventado) y el presente, y como movimiento étnico, social y político de oposición, entre varias especialidades y frentes” (pp. 51-52).

social. Se trata del principio de la “ecología de saberes”, que propone Boaventura de Sousa Santos (2005), la cual “consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etcétera) que circulan en la sociedad” (p. 57).

Una tarea importante para avanzar en el logro de la descolonialidad de la universidad será la incorporación en el quehacer universitario de la problemática de la economía social, solidaria y popular. Cuando me refiero a la economía solidaria, apunto a un patrón estructural que corresponde a las relaciones de trabajo basadas en la reciprocidad. Se trata de un vasto conjunto de organizaciones económicas que no se estructura según la lógica de la ganancia y de la acumulación, sino en función de la satisfacción de las necesidades colectivas fundamentales. Se puede decir, por tanto, que la lógica en la que se fundan no es la del capital, sino de la reciprocidad o de la comunidad (intercambio de bienes o servicios en la perspectiva de la comunidad). El asunto consiste en integrar esta perspectiva de análisis y de prácticas de la existencia social en la investigación —especialmente, con un enfoque de investigación participativa—, en la formación profesional y en las relaciones de la universidad con el entero mundo social. De esta manera, en el trabajo académico se producirá una profunda renovación epistemológica, porque se incorporarán al mundo universitario las prácticas y los saberes que durante milenios han acumulado los pueblos originarios. Además, se avanzará hacia nuevas formas organizativas de la actividad académico-administrativa, porque se superarán las arbitrarias divisiones disciplinarias. Finalmente, se logrará que la universidad tenga una mayor legitimidad en el conjunto de la vida social, porque se producirá un real acercamiento a los amplios y mayoritarios sectores populares de nuestra sociedad.

En conclusión, la descolonialidad de la universidad forma parte importante del proyecto de descolonialidad del patrón de poder moderno/colonial. Constituye un ámbito de disputa del poder de producir e imponer de manera legítima conocimientos y de sentidos sobre la existencia social. Como todas las relaciones de poder, también en el mundo de las relaciones intersubjetivas se producen resistencias. Dependerá de las fuerzas sociales que luchan por un sistema histórico más democrático e igualitario lograr el cuestionamiento de la hegemonía de las estructuras de saber eurocéntrico y de las instituciones en donde se produce y reproduce.

Bibliografía

- BACHELARD, Gastón (1972). *El nuevo espíritu científico*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- BALANDIER, Georges (1999). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- BENITO RODRÍGUEZ, José Antonio (2011). “Fray Tomás De San Martín, el dominico que fundó San Marcos de Lima”. *José Antonio Benito*. Recuperado de <https://jabenito.blogspot.com/2011/12/fray-tomas-de-san-martin-el-dominico.html>.

- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencias de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- BOWERS, Chet (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (1998). “Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de ‘lo latinoamericano’. La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización”. En Roberto Follari y Rigoberto Lanz (comps.), *Enfoques sobre posmodernidad en América Latina* (pp. 155-182). Caracas: Sentido.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central / Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Ramón GROSFOGUEL (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterónimo”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central / Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre.
- CERRONI, Umberto (1971). *Metodología y ciencia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- FOUCAULT, Michel (2000). “Clase del 7 de enero de 1976”. En *Defender la sociedad* (pp. 15-32). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GERMANÁ CAVERO, César (2018). «Colonialidad/descolonialidad de la universidad peruana». *Pluriversidad*, 1(1), 25-40.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona: Anthropos.
- LANDER, Edgardo (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Santiago Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 49-70). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- MELLINO, Miguel (2008). *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.
- NICOLIS, Grégoire e Ilya PRIGOGINE (1997). *La estructura de lo complejo. En el camino hacia una nueva comprensión de las ciencias*. Madrid: Alianza.
- PALERMO, Zulma (2005). “La universidad latinoamericana en la encrucijada decolonial”. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, 1(1), 43-69.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México D. F.: Siglo XXI.

- PRIGOGINE, Ilya e Isabelle STENGERS (1990). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- PRIGOGINE, Ilya (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- PUTNAM, Hilary (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona: Paidós.
- QUIJANO, Aníbal (2000a). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander (comp.), *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- QUIJANO, Aníbal (2000b). “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of World-Systems Research*, VI(2), 342-386.
- QUIJANO, Aníbal (2001a). “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En Walter Dignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Buenos Aires: Signo.
- QUIJANO, Aníbal (2001b). “El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento”. *Hueso Húmero*, 38, 3-17.
- QUIJANO, Aníbal (2007). “Don Quijote y los molinos de viento en América Latina”. *Investigaciones sociales*, X(16), 347-368.
- QUIJANO, Aníbal (2009). “Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo”. *Pasado y Presente*, 21.
- QUIJANO, Aníbal (2010). “‘Bien vivir’ para redistribuir el poder. Los pueblos indígenas y su propuesta alternativa en tiempos de dominación global”. En *Oxfam. Pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú. Informe anual 2009-2010*. Lima: Oxfam.
- QUIJANO, Aníbal (2012). “¿Bien vivir? Entre el ‘desarrollo’ y la descolonialidad del poder”. En Mar Daza, Raphael Hoetmer y Virginia Vargas (eds.), *Crisis y movimientos sociales en nuestra América. Cuerpos, territorios e imaginarios en disputa* (pp. 127-138). Lima: Programa Democracia y Transformación Global.
- SADER, Emir; Hugo ABOITES y Pablo GENTILE (comps.) (2008). *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales.
- SNOW, Charles Percy (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid: Alianza.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Libros del LPP.
- TÜNNEMANN BERNHEIM, Carlos (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

- WALSH, Catherine (2001). “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano”. En Pablo Dávalos (comp. y ed.), *Yuyarinakuy. “Digamos lo que somos, antes que otros nos anden diciendo lo que somos”. Una minga de ideas* (pp. 109-118). Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- WALSH, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.

Co-construcción de saberes y prácticas en clave de economía social y solidaria: investigación-acción participativa y educación popular en y desde la universidad pública argentina

Bárbara Altschuler¹, Laura Niño² y Wanda Pagani³

Introducción

Son muchos los desafíos que atraviesan e interpelan a las universidades públicas en la Argentina y en nuestra región latinoamericana en la actualidad. Ellos se presentan en un marco de tensiones entre lo instituido y lo instituyente que se encuentra en pleno desarrollo y reconfiguración. Consideramos que este libro y nuestra propia práctica universitaria en economía social y solidaria desde la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), ubicada en la región sur del conurbano bonaerense en Argentina, son prueba y expresión de ello.

Para señalar algunos de los desafíos que nos interpelan podemos mencionar: a) la práctica de la interdisciplina y la construcción de puentes conceptuales y prácticos para el abordaje de problemas y realidades complejas; b) la sinergia de funciones universitarias sustantivas (formación, investigación y extensión universitaria) en la propuesta de una articulación que las enriquezca y, a la vez, resignifique jerarquías y formas de valorización históricas y arraigadas entre ellas; c) la vinculación universitaria con organizaciones y actores del territorio en un diálogo de saberes de ida y vuelta, que ponga énfasis en la utilidad y pertinencia de los conocimientos producidos y de los profesionales que se forman, desde una práctica y formación crítica y comprometida con la realidad social; d) la necesaria descolonización del saber, que permita revisar marcos formativos (contenidos y continentes) que privilegiaron casi exclusivamente lo europeo y proveniente de los “países centrales” en detrimento de los aportes teóricos, metodológicos y filosóficos latinoamericanos y de cada territorio y región que habitamos; e) la capacidad de articulación con políticas y organismos públicos en pos de la construcción

¹ Doctora en Ciencias Sociales y licenciada en Sociología. Es docente, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional de Quilmes.

² Licenciada en Psicología y maestranda en Psicología Comunitaria. Es docente, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional de Quilmes.

³ Licenciada en Sociología y maestranda en Metodología de la Investigación Científica. Es docente, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional de Quilmes.

de proyectos nacionales, regionales y locales de transformación e integración social, pero a su vez sin pérdida de autonomía en el pensar y actuar crítico; f) la incorporación de las perspectivas de géneros de manera transversal y reflexiva en los procesos formativos, analíticos y proyectuales, acompañando el gran movimiento que realiza nuestra sociedad en este sentido en la actualidad; entre muchos otros que se vinculan a la profundización de la democratización de las universidades y su capacidad de respuesta ante la grave crisis civilizatoria que enfrenta el mundo actual.

En este marco, tan complejo como estimulante, queremos compartir, en particular, en este capítulo, nuestra experiencia en educación popular (EP) y de adultos y en investigación-acción participativa (IAP) para y desde la economía social y solidaria (ESS); experiencia que venimos desarrollando en la UNQ desde el proyecto universitario Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social (CREES), el cual concebimos como un proyecto “académico-territorial de transformación social”. Retomamos para ello el gran aporte de autores latinoamericanos ya clásicos dentro de las perspectivas críticas y emancipatorias de nuestra región: Paulo Freire, Fals Borda y Óscar Jara, entre otros y otras, quienes no casual sino excepcionalmente han sido justamente reconocidos y valorados desde la academia. Estos autores no nos aportan solo conceptos y metodologías, sino que, además, nos ubican desde una praxis política de transformación, con la que nos sentimos identificadas/os en el pensar, sentir y actuar. Hacemos eje aquí en particular en las líneas de acción y reflexión señaladas, en diálogo con la integralidad de nuestras prácticas en ESS y con los desafíos y tensiones más amplios antes señalados.

Las autoras de este trabajo somos parte del equipo CREES, docentes, investigadoras y extensionistas en el área de ESS y, dentro de este espacio de construcción colectiva, nos hemos orientado en los últimos años también al desarrollo de proyectos de IAP, a la construcción de una metodología de IAP para la ESS y a la formación de un equipo de estudiantes, docentes y graduados/as para el desarrollo de dichas investigaciones. Basamos este trabajo en esta experiencia, que ha resultado por demás creativa y movilizante, así como en la reflexión sobre ella y sobre nuestra práctica docente, particularmente en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS).

Universidad y territorio: experiencias y estrategias de una práctica académico-territorial⁴

El proyecto CREES inicia sus actividades en la UNQ en el año 2006. Entonces, un grupo de docentes, graduados/as y estudiantes comienza a impulsar proyectos de voluntariado y de extensión universitaria, así como la asignatura electiva para varias carreras de Teoría y Práctica en Economía Social, a cargo del profesor Rodolfo Pastore, coordinador general del proyecto y actual director del Departamento de Economía y Administración de nuestra

⁴ Algunos fragmentos de este apartado han sido publicados anteriormente en el capítulo “Experiencias y aprendizajes de la formación en economía social y solidaria desde la universidad pública argentina” de Bárbara Altschuler *et al.* (2020), publicado en el libro *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación* de Colombia. Pérez Muñoz e Isabel Hernández Arteaga (eds.).

universidad. De hecho, el equipo fue promotor en 2007 de la primera convocatoria a proyectos de extensión universitaria (PEU) de la UNQ, al tiempo que se impulsaba una mesa territorial de promoción de la ESS (MePESS), en la que participaban diversos actores sociales y el Gobierno local de Quilmes, junto a la universidad.

Esta impronta fundante de vinculación con el territorio y los actores sociales resultaba una respuesta necesaria desde la universidad pública al grave contexto que atravesaba el país poscrisis en 2001. En dicho contexto, por un lado, las problemáticas sociales vinculadas a la vulnerabilidad sociolaboral y pobreza reclamaban la puesta en práctica de dispositivos y políticas de inclusión social de manera urgente; y, por otro, el gran dinamismo social producido antes, durante y después de la crisis, que se tradujo en la experiencia de los clubes de trueque, las empresas y fábricas recuperadas, las asambleas populares barriales, las cooperativas de trabajo de nuevo tipo, las experiencias de emprendimientos productivos asociativos de las organizaciones sociales y de desocupados, las redes de microcrédito y los bachilleratos populares, entre muchas otras experiencias populares emergentes. Todos ellos llamaban la atención y el interés de universitarios, así como de diversos científicos sociales a nivel nacional e internacional. Pero la urgencia de la crisis requería, además de la construcción de conocimientos sobre dichos procesos y de formas organizativas socioeconómicas innovadoras y alternativas a la lógica del capital, de un alto dinamismo y creatividad social, del desarrollo y de la puesta en marcha de respuestas concretas de acompañamiento y fortalecimiento de aquellas. Esta impronta constituye una marca de fuego de nuestro equipo de la UNQ, así como de otros equipos universitarios orientados a la ESS en la Argentina.

Desde entonces desarrollamos desde el CREES-UNQ, de manera sostenida y creciente, múltiples experiencias de extensión, formación e investigación en el campo de la ESS, así como de incubación universitaria, más recientemente. En este camino hemos avanzado en al menos cuatro estrategias de construcción y fortalecimiento del campo: a) articulación con actores del territorio y el campo de la ESS (organizaciones, cooperativas, federaciones, confederaciones, redes); b) articulación con políticas públicas de capacitación, promoción y fomento de la ESS; c) construcción político-institucional al interior de la UNQ, conformando el área de ESS y el Observatorio del Sur de la Economía Social y Solidaria en 2014, en diálogo e interacción con otras carreras y departamentos de la universidad, y, d) desarrollo de estrategias asociativas interuniversitarias y redes, como la Red Universitaria de Economía Social y Solidaria (RUESS) de la Argentina, así como de otras redes latinoamericanas e internacionales.⁵

Nuestra mirada se funda en una impronta de democratización de la educación superior y surge, como ya mencionamos, de una práctica académico-territorial integral orientada a la transformación social que recupera, desde la praxis, la noción de lo “sentipensante” que nos trae Fals Borda desde las comunidades afrodescendientes

⁵ El Observatorio del Sur de la Economía Social y Solidaria es una unidad académica del Departamento de Economía y Administración de la UNQ (<http://observatorioess.org.ar>). La RUESS se conforma en 2014 e integra equipos universitarios de más de 40 universidades de la Argentina (<https://www.ruess.com.ar>). Desde la RUESS, impulsamos durante tres años consecutivos la Semana Nacional de la ESS y dos congresos nacionales, el último en la UNQ (Altschuler, 2020).

colombianas, haciendo carne en nuestro trabajo e interpelando también desde allí las prácticas académicas dominantes.

Nuestro equipo se conforma en la confluencia de diversas trayectorias profesionales y vitales, como la economía heterodoxa desde la que nos proyectamos a la ESS, la psicología comunitaria, la alfabetización y la educación popular, y la militancia social, territorial y/o universitaria, en un posicionamiento desde las ciencias sociales críticas, integrando diversas trayectorias en un diálogo interdisciplinar. Desde allí nos constituimos y reconstruimos como colectivo dentro de la universidad y hacia fuera de ella, como comunidad de aprendizaje y de prácticas, como proyecto común de transformación en clave de ESS.

Actualmente, nuestras iniciativas incluyen, en la línea de formación en ESS, los siguientes trayectos: extensión universitaria (Diploma de Extensión Universitaria de Operador Socioeducativo en ESS, de un año de duración), nivel medio (prácticas en ESS en la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ), pregrado de formación técnica (Tecnicatura Universitaria en ESS, de tres años de duración) y dos posgrados de modalidad virtual (Diploma de Enfoques, Experiencias y Aprendizajes en ESS y Especialización en Gestión de la ESS).

Para la construcción de “otra educación para otra economía y otra sociedad”, ha sido necesaria la creación e implementación de dispositivos de acción político-didáctico-pedagógicos sobre la base de tres principios teórico-metodológicos que orientan nuestras acciones: a) la *comunidad de aprendizaje* como dispositivo clave en los diversos espacios formativos, b) la *pareja pedagógica* como enseñante y el *trabajo en equipos* de docentes interdisciplinarios, y c) las *prácticas profesionalizantes* como centrales y transversales a diversos contenidos (Altschuler *et al.*, 2020). Dicha experiencia resulta altamente innovadora en el contexto argentino, al proponer e implementar de manera efectiva y sostenida un enfoque de educación popular y de adultos/as, en el marco de la universidad pública y en diversos niveles formativos.⁶

En materia de extensión universitaria, realizamos una intensa labor desde 2006, y ya en 2011 damos inicio al programa de extensión universitaria Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social y Solidaria e Integración Social, Comunidad de Aprendizajes, Tecnologías para la Inclusión Social y Arte Comunitario (CREES-ICOTEA). Este programa fue creciendo paulatinamente e incluye en la actualidad 16 proyectos que incorporan temáticas de mercados y finanzas solidarias, turismo social de base comunitaria, tecnologías sociales y *software* libre, género, intervención socioambiental, comunicación y producción audiovisual, entre otras. En el último periodo, el programa contaba con un total de 178 integrantes, incluyendo a docentes, estudiantes, becarios/as, miembros de la comunidad y personal de administración y servicios de la UNQ, y participaban de él 59 instituciones u organizaciones en los diferentes proyectos. Estas iniciativas, en su conjunto, constituyen una estrategia propia de la ESS, ya que

⁶ La escala de la experiencia no es menor: contamos en la actualidad con alrededor de 30 docentes, más de 1000 diplomados y 300 técnicos en ESS, egresados de nuestras carreras, así como cerca de 150 compañeros y compañeras trabajando en diversos proyectos vinculados.

fortalecen el trabajo en red al interior de la universidad y con las organizaciones y actores del territorio.

En materia de investigación, hemos abordado, desde el comienzo, tres grandes ejes temáticos: a) la sistematización y análisis de nuestra experiencia de formación en la ESS desde la educación popular y de adultos, así como los debates en materia de extensión e incubación universitaria; b) los emprendimientos y empresas sociales de cooperación social, en la articulación entre la ESS y salud comunitaria, y c) las experiencias de construcción de mercados, finanzas y comercialización solidaria, que llevamos adelante tanto desde las acciones de extensión como de incubación.⁷

Desde esta rica sinergia de funciones universitarias, nos proyectamos desde 2013 a la incubación universitaria de procesos estratégicos para el desarrollo y fortalecimiento de la ESS, con la creación del Programa Universitario de Incubación Social (PUIS), que se orienta al desarrollo de la práctica profesional, haciendo eje en los procesos de valorización económica y desarrollo de innovaciones sociales y tecnológicas para la ESS. En la actualidad se encuentran funcionando, en el marco del PUIS, ocho incubadoras universitarias: Economía, Mercado y Finanzas; Tecnologías Sociales; Diseño y Comunicación; Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable; Turismo Socio Solidario de Base Comunitaria; Empresas Sociales, Intervención Socio Ambiental y Prácticas Editoriales Asociativas. Como puede observarse, muchas de ellas tienen continuidad con las líneas de trabajo en extensión; pero, a diferencia de estas, la incubación universitaria, con base en la sinergia entre funciones sustantivas, avanza hacia el desarrollo sociotécnico y la valorización socioeconómica de las experiencias y procesos incubados. Asimismo, nuestra propuesta de incubación se nutre de experiencias previas, como la brasileña, pero da un giro hacia el desarrollo y fortalecimiento de procesos, más que de proyectos o unidades socioeconómicas, desde una perspectiva multiactoral y de diálogo de saberes (Sousa Santos, 2006), en un ida y vuelta entre actores sociales del territorio, entidades del campo de la ESS y actores universitarios.⁸

Así, nuestra experiencia ha plasmado una metodología de trabajo inspirada en la educación popular, social y de adultos (Freire, 1985 y 1998; Hernández-Huerta, 2012), enriquecida y actualizada por el cruce con diversas trayectorias intelectuales y prácticas, como la sistematización de experiencias (Jara, 1994, 2001 y 2012), las comunidades de aprendizaje y de prácticas (Torres, 2001; Coll, 2001), la co-construcción de conocimientos y el diálogo de saberes (Sousa Santos, 2006), el enfoque de la complejidad y el trabajo interdisciplinario (Morin, 1984 y 1994; García, 2007), la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1999 y 2013; Rodríguez Villasante, 1993; Rodríguez Villasante *et al.*, 2000), y la teoría de la decolonialidad

⁷ La línea de reflexión se continúa desde artículos anteriores. Sobre el primer eje, pueden consultarse Altschuler *et al.* (2020), Pagani (2019), García *et al.* (2016) y Pastore (2015); en la segunda línea, Sena (2017) y Copello (2018); y sobre mercados y finanzas, Chiroque y Niño (2019), Niño y Vázquez (2019), Pastore y Arnaiz (2019).

⁸ Hemos desarrollado nuestra experiencia y enfoque al respecto en Pastore, Daga y Fernández (2015), Daga *et al.* (2017), Pastore (2019), Altschuler y Peletay (2019), entre otros trabajos.

del poder (Quijano, 2000), entre otras; también, por el vínculo y diálogo con las organizaciones y los movimientos sociales del campo de la ESS, sus experiencias políticas, socioeconómicas y educativas.

A continuación, en los siguientes apartados ahondamos en nuestra perspectiva y experiencia en sistematización de prácticas e investigación-acción, la cual se encuentra en estrecho diálogo e interacción con el conjunto de iniciativas señaladas.

Sistematización de experiencias de investigación acción como praxis transformadoras

La hegemonía de perspectivas tradicionales de producción de conocimiento científico —en las que la objetividad, la neutralidad, la distancia entre investigador/a y “objeto de estudio”, y la sobrevaloración de los saberes científicos y académicos por sobre los saberes populares y prácticos— ha dificultado la comprensión y potenciación de prácticas de transformación social. Asimismo, ha cercado el acceso al conocimiento, excluyendo de su construcción teórica y metodológica a sectores sociales que encarnan día a día las múltiples problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales de nuestra sociedad.

En este marco, distintas estrategias de investigación cualitativa y participativa se han desarrollado principalmente desde América Latina, a partir de trayectorias críticas, lo que ha generado rupturas y nuevos marcos epistemológicos y metodológicos, en los que las relaciones sociales de la investigación viran hacia vinculaciones más horizontales, dialógicas y fuertemente imbricadas en las prácticas. Entre ellas, se incluye la sistematización de experiencias (SE) y la IAP, como propuestas contrahegemónicas a los formatos tradicionales de construir conocimiento. Ambas surgen hacia los años 1960, en un contexto latinoamericano y mundial de movilización y crítica profunda de las estructuras sociales y económicas de la época, sosteniendo como máxima el compromiso social del investigador y, por lo tanto, la utilidad política del conocimiento para aportar a los procesos de transformación social que llevaban adelante militantes, movimientos sociales, políticos, intelectuales orgánicos y múltiples procesos que apostaban al cambio de las estructuras sociales.

En dicho contexto, fines de los años 60 y comienzos de los 70 del siglo XX, marcado por una gran movilización y radicalización del pensamiento y la acción política en América Latina —que coincide a su vez con la crisis de las ciencias sociales positivistas hasta entonces dominantes—, van a emerger de manera convergente obras y trayectorias fundamentales del pensamiento crítico latinoamericano como la teoría de la dependencia, de la liberación y de la pedagogía del oprimido, que conllevarán intensos debates y harán aflorar conceptos como “sociología militante”, “colonialismo intelectual”, “ciencia militante”, entre otros (Herrera Farfán y López Guzmán, 2012). Dichos debates se plasman, en 1977, en el Primer Simposio Mundial sobre Investigación Activa y Análisis Científico, realizado en Cartagena de Indias, así como en los

posteriores simposios internacionales, donde se delineaban los fundamentos teóricos y metodológicos de la IAP.

Estas trayectorias críticas y rupturas epistemológicas desde nuestra región implicaron un doble movimiento de debate: por un lado, con los movimientos sociales para validar su aporte y, por otro lado, de debate académico para validar su método (Herrera Farfán, 2018). Desde esta perspectiva —o “filosofía de vida”, al decir de Fals Borda—, la investigadora o el investigador se caracteriza, por definición, por ser un sujeto comprometido con la lucha social de su época, mientras se asienta el objetivo de estudiar la realidad para transformarla, como nuevo paradigma para las ciencias sociales. Ya en la década de 1980, en un contexto regional mucho más adverso, signado por gobiernos dictatoriales, así como por el avance del conservadurismo y neoliberalismo a nivel mundial, se repliega buena parte de las acciones sociales y políticas desarrolladas hasta el momento, pero continúan los puentes e intercambios entre la IAP, la SE y la Educación Popular.

Según Jara (2008),⁹ la SE tuvo sus primeros orígenes en la década de 1950, cuando el trabajo social requería profesionalizar sus prácticas y legitimar las múltiples y diversas experiencias territoriales de contención y ayuda social, poco reconocidas por las ciencias sociales. En la década de 1970, la sistematización se ve fortalecida y potenciada por los procesos de educación popular, principalmente las experiencias de alfabetización de adultos impulsadas por organizaciones tanto urbanas como rurales, cuyo objetivo era erradicar el analfabetismo en América Latina, pero sin desconocer, sino revalorizando los saberes de estas comunidades.

La sistematización es habitualmente definida como aquellos procesos de recopilación y ordenamiento de la información de hechos o sucesos desarrollados en un contexto específico. Sin embargo, cuando nos referimos a la sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos más complejos e integrales de construcción colectiva del conocimiento. En primer lugar, se revaloriza la noción de “experiencia” como aquel espacio intersubjetivo en el que se crean y producen saberes. Tita Torres (2008) define una experiencia como “un tejido multicolor, en el que se trenzan diversos ‘hilos’ (factores, contextos, etc.) y en el que todos los ‘hilos’ cumplen un papel, tienen un aporte, representan un matiz”. En ese marco, entendemos las experiencias como escenario de creación y fuente potencial de conocimientos, enmarcadas en contextos sociohistóricos y atravesadas por relaciones de poder y de subordinación, así como de resistencia, transformación e innovación social.

Otra característica sustantiva de la SE es su dimensión analítica e interpretativa de la propia práctica. A partir de herramientas metodológicas participativas, se construyen reflexiones y aprendizajes colectivos que permiten comprender lo sucedido, los factores que incidieron, los aciertos y los desaciertos de la experiencia. Este proceso tiene un gran componente educativo, ya que los distintos actores sociales partícipes de la

⁹ JARA, Ignacio (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

sistematización resignifican sus propias miradas y prácticas, las autoanalizan, reapropian y comunican.

Así, la SE y el conocimiento que de allí se genera tienen una finalidad dirigida hacia la transformación de las relaciones de poder, a partir de la revalorización de las prácticas y de los sujetos sociales emergentes de los procesos de transformación e innovación social, sus saberes y su historia. Este proceso se ve fortalecido y potenciado en el diálogo con los saberes científicos, los marcos conceptuales de las ciencias sociales críticas que retroalimentan de manera conjunta nuevos marcos de entendimiento y comprensión de la realidad social.

En la actualidad, la SE constituye una herramienta fuertemente difundida y utilizada entre las organizaciones sociales y políticas, así como por espacios educativos como escuelas y universidades. En esta trayectoria, se inscribe nuestra experiencia universitaria en ESS, en estrecho vínculo con la EP y de adultos, enriqueciendo las diversas metodologías participativas y dinámicas grupales de formación, investigación y acción social, tensionando y disputando, desde las prácticas, los esquemas dominantes de la investigación científica hacia dentro de la universidad, con otras disciplinas y áreas. En nuestro caso, como proyecto académico-territorial de la UNQ, nos hemos propuesto, a lo largo de nuestra trayectoria socioinstitucional, aportar conocimiento crítico y transformador desde y para la formación, investigación, extensión e incubación universitaria en ESS, apropiándonos de la SE como una práctica investigativa y autorreflexiva, la cual consideramos pertinente y apropiada para construir nuevos sentidos y estrategias, y, sobre todo, para fortalecer aquellas experiencias territoriales que desde sus prácticas construyen una economía para la reproducción de la vida y no del capital.

Por un lado, hemos incorporado la sistematización como eje transversal, como práctica de docentes y estudiantes, y como contenido temático en distintos ámbitos de formación que llevamos adelante, realizando, por ejemplo, memorias de clases, registros y sistematización de encuentros, talleres y prácticas en la ESS. Esto ha posibilitado espacios de enseñanza y aprendizaje sobre la SE, de manera tal que las y los futuros diplomados, técnicos y especialistas en ESS se apropien y recreen esta herramienta en su hacer cotidiano socioterritorial y laboral. En diversas asignaturas de la TUESS, como Educación Social y Comunidad de Aprendizaje, Metodología de Investigación y Acción Social y Prácticas Profesionalizantes, abordamos la trayectoria y el marco conceptual, metodológico y político de la sistematización de experiencias, así como de la IAP, y la ponemos en práctica a partir de ejercicios didácticos sobre ella y proyectos colectivos de sistematización e investigación-acción. Por otro lado, la SE y la investigación sobre nuestras prácticas educativas nos han permitido construir conocimientos sobre la especificidad que se requiere de una formación para la ESS, realizando una importante producción reflexiva sobre ella. Siguiendo esta línea, en los últimos años nos hemos propuesto avanzar en la profundización de una estrategia de IAP para la ESS, que integra la SE y la EP, la extensión y las prácticas de incubación, cuestión que desarrollamos en lo que sigue.

Los aportes de la IAP a la reflexión y la construcción de experiencias en ESS desde el enfoque de la educación popular y la praxis innovadora

Paulo Freire (1997) plantea que la educación, en tanto experiencia específicamente humana, es una forma de intervención en el mundo. En ese sentido, la presencia del profesor/a en la clase es una presencia política en sí misma. Freire propone que el/la docente debe revelar a las y los estudiantes su capacidad de analizar, comparar, evaluar, optar, romper y hacer justicia. Su testimonio, por lo tanto, tiene que ser ético, ya que es a partir de una postura crítica que el/la profesor/a puede invitar a los y las estudiantes a problematizar el mundo en el que viven. “El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar al país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar” (p. 108).

Explicitar la dimensión ético-política del rol docente es un punto de partida para comprender la enseñanza como espacio desde donde poder contribuir al cambio de nosotras y nosotros mismos para cambiar nuestro entorno y sociedades, y al conocimiento como conciencia histórica de la realidad social. Conciencia de la vida en movimiento y la necesidad de descubrimiento y búsqueda, que posibilita la construcción de identidad. Así, nos proponemos abordar la práctica de enseñanza y el campo de la ESS desde la fórmula EP+SE+IAP y la figura del “educador/a como investigador/a” (Fals Borda, 2004) —figura que, en nuestra experiencia universitaria, se despliega de manera sinérgica desde las funciones sustantivas de formación, investigación, extensión e incubación universitaria— y desde la convicción de que “los educadores-investigadores podemos trabajar y crear con una secuencia formativa anterior y muy distinta de la de los pueblos mediterráneos de occidente, de quienes proviene la cultura en parte extraña que hemos transmitido en las aulas hasta hoy” (p. 107).

Así, nuestra propuesta desde el proyecto universitario CREES concibe la enseñanza y el aprendizaje como prácticas que se desarrollan desde y por los procesos grupales; prácticas que no pueden concebirse como restringidas al espacio del aula (si consideramos aulas a los espacios construidos y acondicionados para tal fin que se encuentran en las instituciones educativas) ni al ámbito de la función docente. Los contextos en los que promovemos la aplicación de los aprendizajes significativos producidos en los espacios de formación que desarrollamos son las experiencias de la ESS, que se conforman como modalidades de generación de trabajo e ingresos, producción, distribución, comercialización, financiamiento y consumo alternativos a la lógica del capital, orientadas a la reproducción de la vida (Coraggio, 2011) y a la satisfacción de necesidades de personas y grupos sociales, privilegiando dinámicas asociativas, autogestionadas, de gobernanza democrática y de cooperación social (Pastore, 2010 y 2014).

En particular, nuestras prácticas investigativas se han orientado recientemente al análisis y la sistematización de nuestras estrategias y dispositivos de incubación universitaria en la ESS que se impulsan desde el PUIS, a partir de la conformación de equipos de docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes, técnicos graduados, becarios, miembros de las incubadoras y/o actores sociales.

Desde allí ponemos en diálogo la SE como práctica investigativa junto a la IAP y la EP, en procesos tanto formativos como de investigación-acción, para generar conocimientos empíricos, conceptuales y metodológicos para el fortalecimiento de la ESS, a partir del estudio de experiencias y de procesos que veníamos desarrollando desde el PUIS. Con el objeto también de sistematizar dicha experiencia y construir aprendizajes que nos permitieran reflexionar sobre los contextos y las condiciones de reaplicación de experiencias y dispositivos.¹⁰

En esta línea, nuestra intención es avanzar en el desarrollo y sistematización de una metodología de la IAP para la ESS y consolidar un equipo multiactoral formado en dicho enfoque. Buscamos enseñar a investigar —investigando— desde un enfoque de prácticas de enseñanza innovadora y principios pedagógico-políticos de la EP.

En tal sentido, proponemos alternativas metodológicas posibles, factibles y viables para la continuidad del proceso de investigación, congruentes con las perspectivas de la IAP (Fals Borda), la metodología crítica (Samaja e Ynoub), las epistemologías del sur (Quijano y Sousa Santos) y el enfoque de epistemología ampliada (Díaz). Propiciamos situaciones que posibiliten el aprendizaje y la utilización de técnicas y herramientas de investigación a través de dinámicas de trabajo acordes con los principios y valores de la ESS.

A modo de ejemplo, la incubadora universitaria de Economía, Mercados y Finanzas Solidarias (EMFS) se propone generar procesos de democratización de los mercados y las finanzas desde una perspectiva de ESS, desarrollando dispositivos y estrategias como un almacén autogestivo ubicado en las instalaciones de la UNQ, una central cooperativa, un centro de logística y distribución mayorista de alimentos cooperativos y de la agricultura familiar, y un mercado territorial, circuito corto de comercialización a partir de la conformación de una red de más de 100 nodos de consumo territoriales. Dichas experiencias han sido posibles por la articulación con múltiples actores de la producción popular de alimentos, la universidad —más específicamente, el PUIS— y los diversos organismos públicos de fortalecimiento y de apoyo a la ESS. En este marco, desde las incubadoras universitarias se han desarrollado múltiples propuestas y procesos estratégicos, en los cuales la construcción de conocimiento innovador y transformativo se evidencia tanto en los debates conceptuales de los equipos de trabajo como en las propuestas concretas de desarrollo.

Al respecto, consideramos de gran interés documentar, sistematizar y conceptualizar la experiencia transitada, tan reciente como intensa, desde un análisis reflexivo y

¹⁰ Desarrollamos los proyectos “Investigando procesos de incubación universitaria en economía social y solidaria desde la investigación acción participativa” (2018-2019) y “La investigación acción participativa como aporte a la re-aplicación de experiencias de incubación universitaria en economía social y solidaria” (2020-2021). Ambos dirigidos y/o codirigidos por las autoras de este trabajo y financiados por la Secretaría de Investigación de la UNQ (Altschuler *et al.*, 2020). Asimismo, comprometidos con el contexto actual de pandemia y crisis, impulsamos desde 2020 el proyecto “Fortalecimiento de circuitos socioeconómicos, para la atención de la emergencia alimentaria ante el COVID-19 en el partido de Quilmes y aledaños”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación (Convocatoria COVID, 2020).

multiactoral que retroalimente dichas prácticas, debates y estrategias, así como nuestros propios espacios formativos.

Durante el trayecto de este inicio en la IAP, pudimos consolidar un equipo de trabajo con quienes fuimos aprendiendo a investigar desde esta perspectiva a medida que avanzábamos. Para ello, generamos instancias de investigación y reflexión para la construcción colectiva de un marco conceptual que diera soporte a la investigación-acción; co-construimos los objetivos específicos de la investigación con los equipos de las incubadoras, y relevamos y direccionamos la investigación a partir de los intereses y necesidades de los equipos, además de generar talleres y espacios de reflexión-acción sobre las prácticas.

Siguiendo la perspectiva de la IAP, el diseño y la implementación del trabajo de campo, así como el procesamiento de datos y la construcción de categorías de análisis, se realizó de manera colectiva, contando con una amplia participación de becarios, estudiantes y graduados de la tecnicatura en la ESS, lo que implicó una rica construcción de estrategias colectivas de investigación, así como aprendizajes cruzados. De este modo, en nuestros proyectos de la IAP, compartimos y aplicamos los aprendizajes desarrollados en las *experiencias vividas* en el ámbito de formación de la tecnicatura, a la vez que colaboradores externos y actores sociales se suman con sus diversas trayectorias de formación y experiencias de investigación-acción.

Promovemos el análisis reflexivo y crítico sobre los pasos recorridos durante el desarrollo de la investigación desde las perspectivas metodológicas y epistemológicas mencionadas. Facilitamos la generación de espacios colaborativos de intercambio y producción escrita de resultados y de aprendizajes significativos entre todas y todos los integrantes del proyecto de investigación y su presentación en espacios de debate académico, así como de los propios equipos de trabajo.

Así, si bien se trata de una experiencia incipiente y en pleno desarrollo, nos parece sumamente significativa y pertinente para la experiencia colectiva más amplia que venimos desarrollando. La estrategia de construcción de una metodología y equipo de la IAP para la ESS se suma de manera colaborativa y dialógica, trabajando de manera conjunta con los equipos de formación, extensión e incubación (que también integramos), y aporta a la construcción de conocimientos significativos y de reflexiones colectivas para una práctica integral, académica y territorial orientada a la transformación social, intersubjetiva y vincular, así como de promoción y fortalecimiento de estrategias y dispositivos para el campo de la ESS.

Reflexiones finales

Nuestras prácticas universitarias se conformaron desde el comienzo a partir de un diálogo constructivo entre lo académico y lo territorial. Aquellas se proponen dar respuesta desde la universidad pública a la crisis profunda que atravesamos como sociedad, en la construcción de alternativas desde la economía popular, social y solidaria. Hoy, en un nuevo contexto de crisis, los problemas estructurales de pobreza, desempleo, desigualdad y

exclusión distan de haberse solucionado, pero no nos encontramos en el mismo lugar como sociedad ni como universidad. Hemos recorrido un camino de co-construcción de experiencias, visiones, estrategias, herramientas, redes y sujetos colectivos que instalan hoy a la economía popular, social y solidaria, junto a otras trayectorias críticas, en los territorios, las organizaciones sociales, la agenda pública y la vida universitaria.

En este marco, nuestra experiencia universitaria retoma y recrea las diversas trayectorias críticas latinoamericanas que hemos abordado en este trabajo, y, a su vez, se inserta en debates y desafíos actuales para abordar las profundas desigualdades de diverso tipo vinculadas a la globalización excluyente y la crisis civilizatoria actual. Así como se plantea desde la EP, la SE y la IAP en los años 1970 una sociología y una ciencia militantes, podemos concebir hoy a la ESS como un campo militante en construcción, multidisciplinario y multidimensional, que pone en diálogo la educación innovadora y popular, y la construcción de saberes colectivos, de experiencias y de estrategias desde la universidad, con las organizaciones y actores sociales, tensionando las jerarquías y relaciones establecidas entre saber y poder.

Retomando los desafíos que enfrentan las universidades en el contexto contemporáneo planteados en la introducción, consideramos que la experiencia del CREES de la UNQ en el campo de la ESS ha producido transformaciones colectivas, subjetivas, intersubjetivas, institucionales y socioterritoriales de interés sobre las que deseamos profundizar desde la praxis. Desde nuestra experiencia, hemos logrado una sinergia de funciones universitarias en las que combinamos diariamente tareas de formación, extensión, incubación e investigación-acción, así como de construcción político-institucional, de redes y de entramados interuniversitarios y multiactorales, que nos plantean tanto desafíos y tensiones como aprendizajes colectivos.

Este camino implica un esfuerzo permanente de (re)vinculación entre teoría y práctica, entre razón y emoción, que intenta responder a la complejidad de la realidad social y de la vida, así como dar respuesta a los desafíos que nos plantea la construcción del campo de la ESS como una alternativa socioeconómica, sociocultural y socioorganizativa, en diálogo con las perspectivas feministas, de la economía circular y el buen vivir para nuestras comunidades. Desde esta concepción sentipensante y a partir de un trabajo académico-territorial y militante por la construcción de otra economía, otra educación y otra sociedad, desde dispositivos dialógicos y colectivos, fuimos forjando esta experiencia que aborda la interdisciplinariedad y la complejidad desde el hacer y desde un ir siendo juntos/as; nos construimos, reconstruimos y formamos como equipo, como comunidad de aprendizajes y de prácticas, y como colectivo sentipensante.

Así, nuestra práctica ha buscado aportar conocimientos que nos permitan avanzar en lo que entendemos como una epistemología crítica: una formación e investigación para la transformación y la emancipación social, enmarcada en los valores de la autogestión, la solidaridad, la cooperación y la construcción colectiva de saberes y de prácticas. No se trata de cuestiones cerradas, sino de caminos que transitamos y queremos profundizar, en los cuales existen tensiones y dificultades que nos desafían e invitan a seguir caminando y construyendo de manera colectiva.

Hemos avanzado mucho en educación innovadora y en el desarrollo de dispositivos y estrategias universitarias de extensión e incubación, pero queda mucho camino por recorrer en la sistematización de experiencias, la construcción de aprendizajes significativos, desde procesos de la IAP profundos y sostenidos en el tiempo, que dialoguen y aporten a dichas prácticas. Es este nuestro horizonte, en el convencimiento de su pertinencia y coherencia con nuestra propuesta universitaria integral en el campo de la ESS.

En este marco, consideramos que las universidades en general —y las públicas, en particular— pueden y deben cumplir un rol clave, desde una perspectiva decolonial, en la construcción de nuevos entramados socioterritoriales e institucionales; de estrategias, dispositivos y tecnologías sociales de nuevo tipo; de perspectivas, enfoques, metodologías y sentidos disruptivos y (re)constructivos de alternativas y nuevas realidades, al servicio de manera conjunta y dialógica con las organizaciones y los actores sociales. Por supuesto, dicho camino no transcurre sin tensiones, conflictos, contradicciones, así como disputas de sentido y de poder, tanto hacia dentro de la universidad como en el territorio y con otros actores sociales o institucionales; pero las comprendemos como parte del proceso de construcción y de transformación social, en un juego entre lo instituido y lo instituyente, como hemos mencionado, en el que vamos produciendo aprendizajes y abordando nuevos desafíos.

Bibliografía

- ALTSCHULER, Bárbara (2020). “Estrategias, estructuras y emergencias: aportes para una agenda actual de la economía social y solidaria”. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(37), 7-15.
- ALTSCHULER, Bárbara; Selva Daniela SENA, Nelly SCHMALKO, Guillermina MENDY y Rodolfo PASTORE (2020). “Experiencias y aprendizajes de la formación en Economía Social y Solidaria desde la universidad pública argentina”. En Colombia Pérez Muñoz e Isabel Hernández Arteaga (eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación* (tomo I, pp. 93-133). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- ALTSCHULER, Bárbara y Blanca PELETAY (2019). “Incubación universitaria de procesos en Economía Social y Solidaria. Un estudio del PUIS-UNQ desde la IAP”. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(35), 7-27.
- CHIROQUE, Henry y Laura NIÑO (2019). “La experiencia de la Incubadora Universitaria de Economía, Mercados y Finanzas Solidarias de la Universidad Nacional de Quilmes”. *Otra Economía*, 12(21), 248-260.
- COLL, César (2001). “Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas”. [Ponencia]. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- CONVOCATORIA COVID (2020). “Fortalecimiento de circuitos socioeconómicos, para la atención de la emergencia alimentaria ante el COVID-19 en el partido de

- Quilmes y alrededores”. [Proyecto]. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación.
- COPELLO, Mónica (2018). “El Obrador, un espacio para ir siendo junto a otros. Reflexión sobre el proceso realizado en el Obrador como experiencia de la Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes (agosto 2017-abril 2018)”. [Trabajo final]. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- CORAGGIO, José Luis (2011). *Economía social y solidaria: el trabajo antes que el capital*. Quito: Abya-Yala.
- DAGA, Anna; Santiago ERRECALDE, Graciela FERNÁNDEZ y Nancy MARCHAND (2017). “Incubando procesos en clave de Economía Social y Solidaria”. *Hábitat Inclusivo*, 10, 1-16.
- FALS BORDA, Orlando (1999). “Orígenes universales y retos actuales de la IAP”. *Análisis Político*, 38, 73-90.
- FALS BORDA, Orlando (2004). “Pertinencia actual de la Educación Popular y proyección en los años venideros”. *La Piragua*, 21, 104-107. Recuperado de <http://ceaal.org/images/stories/Piragua%2021.pdf>.
- FALS BORDA, Orlando (2013). “El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis”. En Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (pp. 213-240). Buenos Aires: El Colectivo / Lanzas y Letras / Extensión Libros.
- FREIRE, Paulo (1985). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México D. F.: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. México D. F.: Siglo XXI.
- GARCÍA, Rolando (2007). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA, Daniel; Bárbara ALTSCHULER, Selva SENA, Dalila SANSÓN, Stella BERÓN y Luciano PETIT (2016). “De la extensión a la tensión hacia otra educación para otra economía”. [Ponencia]. *XII Seminario Internacional PROCOAS. Los desafíos de la Economía Social y Solidaria frente a los nuevos escenarios políticos en Latinoamérica*. Rosario.
- HERNÁNDEZ-HUERTA, José Luis (2012). *Manual para exploradores de la educación de adultos*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- HERRERA FARFÁN, Nicolás Armando y Lorena LÓPEZ GUZMÁN (comps.) (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: El Colectivo / Lanzas y Letras / Extensión Libros.
- HERRERA FARFÁN, Nicolás Armando (2018). “Ética, sociología y política. Diálogos y encuentros entre Orlando Fals Borda y Camilo Torres Restrepo”. *Kavilando*, 10(2), 558-566.

- JARA, Ignacio (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- JARA, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea.
- JARA, Oscar (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. San José de Costa Rica: Centros de Estudios y Publicaciones Alforja.
- JARA, Oscar (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Montevideo: Biblioteca de Educación Popular.
- MORIN, Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- MORIN, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NIÑO, Luisa Andrea y Cristian VÁZQUEZ (2019). “Construcción de mercados alternativos y organización del consumo: una experiencia desde la universidad pública”. [Ponencia]. *XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Economías Regionales*. Buenos Aires.
- PAGANI, Wanda (2019). *Las condiciones de posibilidad de transformación social a partir de experimentar prácticas de enseñanza innovadoras. Percepción de las y los educadores en la experiencia de enseñanza en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) de la Universidad Nacional de Quilmes en el periodo 2016-2017*. (Tesis de maestría, inédita). Universidad Nacional de Lanus.
- PASTORE, Rodolfo (2010). “Un panorama del resurgimiento de la economía social y solidaria en la Argentina”. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(18), 47-74.
- PASTORE, Rodolfo (2014). “La economía social y solidaria, una construcción colectiva y plural en el camino de la profundización democrática”. En Mario Lozano y Jorge Flores (coords.), *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre tres décadas* (pp. 221-236). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- PASTORE, Rodolfo (2015). “Las universidades públicas y la Economía Social y Solidaria. Hacia una educación democrática y emancipadora”. *Revista +E*, 5, 20-31.
- PASTORE, Rodolfo (2019). “Estrategias de vinculación universitaria para el fortalecimiento de la economía social y solidaria. Algunos apuntes desde una práctica integral de extensión universitaria e incubación social de Argentina”. *Otra Economía*, 12(21), 231-247.
- PASTORE, Rodolfo; Anna DAGA y Graciela FERNÁNDEZ (2015). “Antecedentes de Incubación de Empresas, Incubación Social e Incubadoras en la Economía Social y Solidaria” (inédito). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- PASTORE, Rodolfo y Christian ARNAIZ (2019). “Finanzas para la intermediación solidaria. Una década de experiencia del crédito a la comercialización solidaria de Quilmes”. En Ariel García y Paula Rosa (comps.), *Excluidos financieros: actores, políticas y estrategias en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: El Zócalo.

- QUIJANO, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- RODRÍGUEZ VILLASANTE, Tomás; Manuel MONTAÑÉS y Joel MARTÍ (coords.) (2000). *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo.
- RODRÍGUEZ VILLASANTE, Tomás (1993). “Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodología”. *Documentación Social*, 92, 23-43.
- SENA, Selva Daniela (2017). *La economía social y solidaria como un aporte a la salud comunitaria*. Buenos Aires: Secretaría de Posgrado / Universidad Nacional de Quilmes.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales.
- TORRES, Rosa María (2001). “Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje”. [Ponencia]. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- TORRES, Tita (2008). “La sistematización Participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias”. [Diapositivas]. Recuperado de <https://fdocuments.mx/document/la-sistematizacion-participativa-para-descubrir-los-sentidos-y-aprender-de-nuestras-experiencias-multiversidad-uruguay-presentacion-realizada-con-aportes.html>.

Fortaleciendo la soberanía alimentaria a través de la educación popular y la investigación-acción participativa en el País Vasco

Beatriz Casado Baides¹ y Zesar Martínez García²

Introducción³

Escribimos este artículo para compartir cómo entendemos, cómo nos inspiramos y cómo hemos desarrollado la educación popular (EP) y la investigación-acción participativa (IAP) en el contexto del País Vasco, a través de una experiencia formativa denominada Baserritik Mundura.⁴ Esta iniciativa se nutre del saber pedagógico acumulado por organizaciones de La Vía Campesina (LVC). Durante el proceso de diseño (2012-2015) y el desarrollo de sus dos ediciones (2016-2018),⁵ adaptó a la realidad vasca el modelo formativo que caracteriza los procesos formativos de LVC. Para ello, tomamos como referencia principal la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil.⁶

Construir una propuesta de formación e investigación desde la perspectiva que aportan las organizaciones de LVC implicaba muchos desafíos en el contexto europeo, específicamente en el País Vasco. Uno de ellos fue asumir que la metodología de la formación y su modelo formativo guardasen coherencia con la integralidad de las

¹ Antropóloga e investigadora independiente.

² Profesor de Sociología e investigador-activista social de la Universidad del País Vasco.

³ Algunos fragmentos de este apartado han sido publicados anteriormente en el capítulo “La propuesta pedagógica de Baserritik Mundura” (2019), publicado en el libro *Sistematización de la experiencia Baserritik Mundura: formación e investigación para la soberanía alimentaria*, de Beatriz Casado (coord.).

⁴ Baserritik Mundura ha sido un curso piloto organizado conjuntamente por el sindicato agrario Euskal Herriko Nekazarien Elkartasuna-Bizkaia, el movimiento campesino Etxalde y Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El título completo del curso era Baserritik Mundura: Gure Elikaduraren Etorbizuna Jokoan (“Del caserío al mundo: el futuro de nuestra alimentación en juego”); para facilitar la lectura emplearemos “Baserritik Mundura”.

⁵ Para ampliar información sobre Baserritik Mundura, recomendamos la lectura de la sistematización de esta experiencia (Casado, 2019).

⁶ El MST ha disputado sentidos y prácticas educativas, confrontando el modelo educativo hegemónico y construyendo experiencias alternativas basadas en una matriz formativa integral, campesina y popular, y en una concepción de educación, de escuela y de universidad contrahegemónicas. La ENFF es una de estas experiencias con proyección internacional, que ha servido de inspiración a muchos procesos de formación y escuelas de agroecología dentro y fuera de LVC.

transformaciones que supone el enfoque de la soberanía alimentaria y la agroecológica. Una propuesta política que plantea la agroecología como camino para avanzar hacia la soberanía alimentaria y la transformación social y personal desde la producción y consumo de alimentos. Por ello, las propuestas formativas de LVC, partiendo de la defensa de los territorios y la alimentación como derecho fundamental de los pueblos y no como mercancía, plantean la necesidad de transformar muchas dinámicas que se dan en el resto de ámbitos sociales y económicos; es decir, trascienden el ámbito agrario y plantean la necesidad de generar transformaciones integrales.

Durante el proceso de construcción de Baserritik Mundura, asumimos que *lo metodológico no es neutral, que lo metodológico es político*, y se decidió experimentar y construir una propuesta pedagógica capaz de trabajar de forma entrelazada diferentes dimensiones formativas. Se apostó por una forma diferente de concebir y construir el curso; una manera integral y holística de entender la práctica educativa. Esto supuso un cambio de perspectiva, lo que dejó de pensarlo como un curso convencional, para pasar a pensarlo y construirlo como un *proceso formativo colectivo* protagonizado y cogestionado por todas las personas que participasen en él; organizadas para ello, tal y como veremos a continuación, en diferentes grupos de trabajo que desarrollaban de manera rotativa diferentes tareas imprescindibles para el sostenimiento del curso. Con tal fin, y aprendiendo de la ENFF-MST y de LVC, lo que Baserritik Mundura incorpora y adapta a la realidad vasca no es un método pedagógico específico, sino una concreción particular y contextualizada de unos principios de referencia.

Efectivamente, una de las cuestiones que caracteriza los procesos de formación política y agroecológica de LVC es que asumen y se construyen tomando como base un método pedagógico dinámico de naturaleza dialéctica;⁷ es decir, cada realidad va interaccionando con los principios y va generando nuevas síntesis metodológicas y organizativas.⁸ De esta forma, cada proceso es único, con sus contradicciones y ritmos propios, asumiendo que la construcción de cada curso dependerá de múltiples condicionantes y mediaciones protagonizadas por los equipos pedagógicos y los agentes sociales implicados en su desarrollo, así como de las particularidades del contexto agroalimentario local. Por tanto, el modelo formativo que plantea Baserritik Mundura se basa en principios comunes con otros procesos de formación de LVC, añadiendo otros que se han considerado necesarios, dadas las particularidades del propio proceso formativo y del contexto vasco.⁹

⁷ Algunos principios comunes con otros procesos de formación de LVC son los siguientes: a) la organicidad; b) la alternancia tiempo universidad-tiempo comunidad; c) el diálogo de saberes e intercambio horizontal de experiencias como procesos primordiales de construcción de conocimiento; d) que todos los tiempos y espacios sean entendidos y construidos como formativos; e) la praxis como principio pedagógico transversal (el transformarse transformando); f) la incorporación de la dimensión formativa de la mística; g) el internacionalismo como principio filosófico transversal, y h) el acompañamiento íntegro del proceso pedagógico por una Coordinación Política-Pedagógica (Casado, 2018).

⁸ Esto explica que en muchas experiencias de formación política y agroecológica (escuelas, cursos, seminarios, etcétera) desarrolladas por organizaciones de LVC se identifiquen elementos metodológicos y principios político pedagógicos comunes, que se concretan de forma diferenciada en cada experiencia.

⁹ En el video realizado para difundir la experiencia de Baserritik Mundura (3 de abril del 2017), también se explica en qué consiste su propuesta pedagógica a través de testimonios de la primera edición.

Otro de los aprendizajes de la experiencia de la ENFF-MST que incorporamos en Baserritik Mundura fue *construir ambiente educativo*,¹⁰ tomando como base los principios filosóficos, organizativos y pedagógicos definidos durante el proceso. Esto requiere ir más allá de construir un programa de contenidos, introducir dinámicas grupales en la metodología de las sesiones o visitar experiencias agroecológicas en los territorios; demanda trabajo y planificación colectiva previa para intencionalizar pedagógicamente diferentes aspectos: la forma de organizar el curso, los diferentes espacios y tiempos del proceso formativo, las relaciones de trabajo y convivenciales que se generan, así como el desarrollo de la perspectiva y capacidad de aprovechar pedagógicamente las diferentes circunstancias y conflictos que surjan en el proceso.

Todo ello se refleja en la propia estructura del curso, en su metodología pedagógica y en la *forma* de organizarlo y organizar a los colectivos que le dan vida. Existen diferentes herramientas metodológicas para construir ambiente educativo;¹¹ una de ellas es organizar los cursos y escuelas contemplando diferentes tiempos para trabajar diversas dimensiones educativas, tal y como muestra el gráfico 1.

GRÁFICO 1. Dimensiones pedagógicas del curso Baserritik Mundura.



Fuente: Casado (2018).

¹⁰ En Baserritik Mundura, utilizamos la noción de *ambiente educativo*, construida por el MST, una metodología organizativa que combina diferentes tipos de actividades con modos de funcionar, actitudes y formas de ser en colectividad.

¹¹ La ENFF-MST emplea fundamentalmente tres herramientas metodológicas en sus procesos formativos: a) el acompañamiento político pedagógico, realizado por un colectivo denominado Coordinación Político Pedagógica; b) la definición colectiva de la Propuesta Político Pedagógica (PPP), y c) la metodología organizativa de los cursos/escuelas, contemplando diferentes dimensiones educativas. Para conocer de qué forma la experiencia de Baserritik Mundura incorpora y adapta estas herramientas metodológicas, consultar: Casado (2019).

La imagen representa las dimensiones pedagógicas de Baserritik Mundura; es decir, cómo el proceso formativo, aun siendo itinerante y no teniendo una escuela o un espacio físico concreto, construyó un ambiente educativo entrelazando un conjunto de prácticas y actitudes que generaron un proceso pedagógico multidimensional. Efectivamente, estas dimensiones forman parte de una totalidad y, por tanto, son dimensiones interrelacionadas, imbricadas unas con otras, y sin jerarquías entre ellas. De esta forma, todas ellas tienen sentido, se desarrollan y se potencian entre sí, al hacer parte conjunta de la totalidad del proceso educativo y no de forma separada:

GRÁFICO 2. Dimensiones de la propuesta pedagógica de la ENFF-MST.

Organicidad: garantiza la autoorganización, la corresponsabilidad y la gestión del proceso formativo por todas las personas, siendo organizadas en diferentes grupos de trabajo.

Alternancia: desarrollo del curso a través de encuentros intensivos de convivencia y formación, alternados con tiempos de investigación-acción en las comunidades/organizaciones.

Trabajos necesarios: organización rotativa de todos los trabajos (manuales e intelectuales, productivos y reproductivos) que se requieren para mantener el proceso, para lo que se debe promover una organización colectiva.

Mística y lúdico cultural: trabajo a través de diferentes lenguajes y formas de expresión de la conexión de lo político con lo corporal, lo emocional, lo cultural, lo simbólico, lo identitario, la historia de las luchas, etcétera.

Relaciones humanas y valores: politización de los valores en los que se basan nuestras relaciones; la forma en la que nos relacionamos también se considera una dimensión formativa que se ha de trabajar.

El estudio y la investigación: importancia de articular los diferentes conocimientos acumulados (académicos, populares, feministas, etcétera) y vincularlos con la labor investigadora de forma rigurosa, para poder entender lo que ocurre en nuestra realidad territorial.

Fuente: Casado (2019).

Todas estas dimensiones proceden de la propuesta pedagógica de la ENFF-MST. Lo que cambió en la propuesta de Baserritik Mundura fue la forma de organizarlas metodológicamente, cuestión que estuvo marcada por las particularidades, necesidades y posibilidades del contexto, de los equipos de trabajo y del propio proceso formativo.

Desarrollar este proceso formativo en sistema de alternancia y con una organicidad vinculada al territorio, a través de la organización del alumnado en Núcleos Territoriales (NT), permitió pensar el proceso de formación, la distribución de los contenidos y el desarrollo de las investigaciones sobre la base de una perspectiva de investigación y de construcción de conocimiento poco habitual en el contexto universitario vasco.

EP e investigación-acción: dos claves para fortalecer agentes territoriales

Tanto la EP como la investigación-acción son referentes imprescindibles de los sectores populares para trabajar pedagógicamente procesos de toma de conciencia política y de autoorganización popular. Entendemos que los supuestos epistemológicos y la estrategia metodológica de la IAP llevan implícitos los componentes de una praxis pedagógico-política propia de la EP. Asumimos, así, que la IAP constituye uno de los modos de hacer ciencia de lo social, que conjuga la investigación, la participación y la praxis educativa como momentos de un mismo proceso de construcción de conocimiento científico y popular. Por ello, dada la afinidad filosófica existente entre ambas propuestas, en este apartado vamos a exponer cómo entendemos algunos de sus fundamentos.

Desde nuestra perspectiva, su propuesta general consiste en desarrollar procesos colectivos de reflexión y acción que permitan a las clases trabajadoras y a los sectores populares intervenir políticamente en sus condiciones de vida. Son procesos que parten del diálogo y del debate colectivo sobre las dificultades cotidianas y las experiencias personales de subordinación —debates que permiten también compartir las prácticas de resistencia y rebeldías— para desarrollar un proceso de legitimación de las vivencias personales y grupales, y de identificación de los mecanismos materiales y culturales que las generan; y se realiza así un proceso de autoconfianza y de empoderamiento personal/grupal que permite organizarse para fortalecer o poner en marcha iniciativas y alternativas emancipadoras. En otras palabras, se desarrollan procesos que posibiliten a las clases subordinadas constituirse como sujeto político para ser agentes activos en la dialéctica de las relaciones de poder —capacidad de incidencia política sustentada en la correlación de fuerzas, legitimidades y recursos— que guía el devenir de la sociedad.

Como decíamos al principio, la EP y la IAP son aportaciones imprescindibles de la tradición crítica y dialéctica de las ciencias sociales, aquella que, cuestionando la imposible neutralidad de la ciencia, le atribuye como función social desvelar las asimetrías estructurales construidas en procesos históricos de largo alcance y ocultadas o naturalizadas a través de las hegemonías ideológicas. Hacen un llamado no solo a explicar o comprender la realidad social, sino también a intervenir en su transformación, poniendo sus medios, métodos y propuestas al servicio de las clases populares. Desde nuestra perspectiva, por ende, tanto la EP como la IAP plantean:

una teoría del conocimiento —creación colectiva del conocimiento a partir [... del diálogo sistemático y contextualizado sobre] las experiencias y prácticas propias— y una propuesta político-pedagógica para facilitar [...] procesos de autoorganización [... y fortalecimiento personal y colectivo]. Se trata de procesos que desarrollen nuestra conciencia política y liberen/potencien nuestra capacidad personal y colectiva de [...] incidencia] política, para transformar en sentido emancipador nuestras prácticas y las creencias que les dan sustento (Martínez y Casado, 2016, p. 244).

Todo ello con una intencionalidad ético-política emancipadora, liberadora de las múltiples relaciones de dominación que nos atraviesan a nivel individual y colectivo.

Se trata, por lo tanto, de una forma de trabajo con y desde dentro de la clase trabajadora, los sectores populares y sus iniciativas, para estimular otras formas de encontrarse, dialogar y articularse y, de esta manera, poder construir procesos de transformación social a partir de la revisión crítica del contexto, de la coyuntura y de nuestras prácticas en nuestro territorio en este momento.

Entendemos tanto la EP como la IAP, por lo tanto, no solo como método, sino también como filosofías del conocimiento y propuestas de intervención que, al igual que la *epistemología feminista*,¹² han sido invisibilizadas o marginalizadas en el ámbito universitario y académico europeo. En definitiva, son propuestas para la construcción colectiva, horizontal, participativa y radicalmente democrática de conocimientos, de procesos de fortalecimiento personal y colectivo, y de acciones emancipadoras.

Actualmente, algunos movimientos sociales urbanos y campesinos construyen reflexiones y teorizaciones sobre sus prácticas formativas y educativas, afirmándose como sujetos políticos colectivos de acción-reflexión-teorización pedagógica dentro de la corriente de la EP, reconociendo su legado y dándole continuidad.¹³ Efectivamente, la IAP y la EP están “en permanente discusión y recreación para encontrar los modos de aportar, en cada contexto y coyuntura específica, formas [...] de trabajo que faciliten y profundicen ese cuestionamiento de las subjetividades [políticas], de las formas hegemónicas de [poder y] saber, y de las herramientas para sostener procesos [... emancipadores]” (Martínez y Casado, 2016, p. 245).

¹² La epistemología feminista ha contribuido enormemente a visibilizar los sesgos de género, raza y clase en la construcción de conocimiento, afirmando que no hay un *no lugar* desde el que observar y analizar la realidad, el conocimiento siempre es situado; es decir, observamos desde un lugar socioestructural e histórico de percepción y enunciación que condiciona nuestra mirada. De esta forma, señala las omisiones de la academia y cuestiona su naturalización con base en una supuesta e imposible objetividad científica exenta de marcas sociales y culturales. Coloca, en el centro las relaciones de poder, los privilegios y la desigualdad de oportunidades también en el ámbito de la investigación y la ciencia. Visibiliza así la articulación entre diferentes sistemas de opresión, analizando la intersección entre el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo y sus consecuencias en la producción de conocimiento y ciencia. El feminismo como práctica y teoría política, y como movimiento social, ha evidenciado que no podemos entender la emancipación sin feminismo, siendo necesario incorporar una mirada interseccional en todos los procesos de los que hacemos parte, incluidos los de formación y construcción de conocimiento.

¹³ En este sentido, muchas organizaciones campesinas han construido *modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas de matriz popular y campesina*. Algunas autoras aluden a ello como *pedagogía campesina emergente y diversa* (Batista, 2014; Rosset, 2015); otras lo llaman *pedagogía campesina agroecológica* (Barbosa y Rosset, 2017), refiriéndose a la pedagogía que se practica en las escuelas y experiencias formativas desarrolladas por la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo-Vía Campesina.

La IAP como práctica formativa transversal

En coherencia con todo ello, se definió de forma colectiva la perspectiva de investigación de Baserritik Mundura (ver tabla 1) y se acordaron dos cuestiones sobre la asignatura transversal de investigación del curso: por un lado, que incorporase contenidos y metodologías de IAP y EP; por otro lado, que las sesiones de la asignatura de investigación se construyeran en sintonía con la metodología organizativa del curso, tomando como base la alternancia y la organización del alumnado en NT, como explicamos a continuación.

TABLA 1. Características de la perspectiva de investigación de Baserritik Mundura.

Características de la perspectiva de investigación de Baserritik Mundura
<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora metodologías de investigación participativas, horizontales y colaborativas, fomentando el reconocimiento de la diversidad de sujetos y formas de producción de conocimiento y buscando el diálogo entre diferentes saberes (campesinos, feministas, populares, teóricos, prácticos, etcétera). • Incentiva la construcción de conocimiento colectivo y el desarrollo de investigaciones colectivas, enfatizando la generación de procesos más que la obtención de resultados. • Busca generar propuestas de investigación-acción acordes con la visión agroecológica, combinando técnicas y herramientas de investigación habituales (grupos de discusión, entrevistas, historias de vida, mapeos, etcétera) con herramientas participativas (socioanálisis, talleres, sistematización de experiencias, etcétera). Tomando como referencia la IAP, la EP, el método campesino a campesino, los estudios críticos agrarios, la epistemología feminista, la economía crítica, etcétera. • Fomenta la vinculación de los procesos de investigación con las necesidades de investigación identificadas por las organizaciones agrarias impulsoras de la propuesta.

Fuente: Elaborado a partir de Casado (2019).

Entendemos la alternancia como una forma de organizar el curso intercambiando dos tiempos y espacios educativos que fomentan la interrelación dialéctica práctica-teoría-práctica. Esto se traduce en la organización y el desarrollo del curso en diferentes “etapas” que forman parte de un mismo proceso de aprendizaje.¹⁴ Cada etapa está

¹⁴ “Existe el peligro de entender la alternancia como una cuestión predefinida, que establece momentos diferenciados (TU-TC), en los que se desarrollan diferentes tipos de actividades del proceso pedagógico. Esta forma de entenderla sería superficial, e incluso podría asimilarla a un formato semipresencial de curso, y no se trata de eso. La alternancia es dinámica: en cada experiencia o en

compuesta por *tiempos universitarios* (TU) —encuentros intensivos de cuatro días de formación y convivencia en diferentes espacios rurales del País Vasco, donde se desarrollaban las asignaturas del curso, visitas a experiencias, mesas redondas, etcétera— alternados con *tiempos comunitarios* (TC) —de varios meses de duración en los que cada núcleo territorial desarrollaba en grupo diferentes tareas vinculadas a las asignaturas, así como procesos de investigación-acción en sus territorios—:¹⁵

Empleamos el Sistema de Alternancia buscando realizar ejercicios de investigación colectivos alternando espacios/tiempos de reflexión-acción. La propuesta es que los Núcleos Territoriales (NTs) durante los Tiempos Universitarios (TUs) planifiquen, reflexionen críticamente y evalúen los procesos de investigación que definan y desarrollen colectivamente durante los Tiempos Comunitarios (TCs). El foco principal del curso son los territorios, y por tanto los TCs son el espacio/tiempo fundamental del proceso formativo (PPP Baserritik Mundura, citado en Casado, 2018, p. 34).

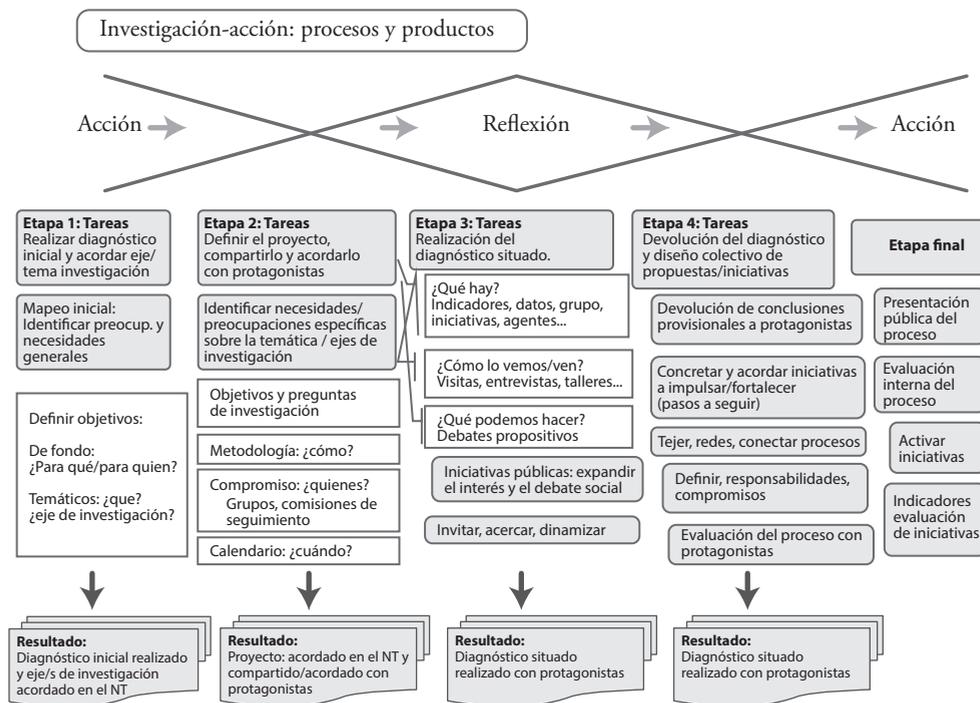
La investigación-acción y la EP durante los TU y los TC

El esquema metodológico propuesto refleja un modelo ideal de proceso de investigación-acción completo, con diferentes momentos de apertura y cierre, adaptado a la lógica de las etapas del curso Baserritik Mundura. Su intencionalidad era explicar, desde una perspectiva formativa, la filosofía y el desarrollo de un proceso completo de investigación-acción cuando se dan las condiciones adecuadas de experiencia del equipo de trabajo, tiempo, recursos, etcétera.

cada edición de una misma experiencia se establece una duración y un número diferente de TU y TC, o que se desarrollen en un mismo lugar o de forma itinerante por el territorio. Además de esto, la alternancia posibilita que el proceso formativo sea flexible, complejo y único en cada edición, ya que siempre dependerá de múltiples condicionantes y de la capacidad del equipo que acompaña el proceso para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que surjan en el propio proceso” (Casado, 2019, p. 32).

¹⁵ Los TU son momentos de convivencia, estudio y trabajo intensivo. Durante los TC se plantearon trabajos colectivos a los NT para trabajar los contenidos de las asignaturas de forma autoorganizada, al tiempo que van desarrollando los trabajos de investigación de forma colectiva. Procurando que durante todo el proceso se trabajen de forma entrelazada las diferentes dimensiones que plantea la propuesta (ver gráfico 1), asumiendo que la intensidad de proceso de aprendizaje sea mayor en los TU.

GRÁFICO 3. Esquema metodológico de referencia para los procesos IAP que cada núcleo desarrollaba en su territorio.¹⁶



Fuente: elaboración propia a partir de Casado (2019).

Tomando este esquema como referencia, se explica que no se trataba de una guía que estableciese lo que tenían que hacer los NT para desarrollar sus procesos de investigación-acción, ya que eso iba a depender de múltiples factores desencadenados en cada contexto particular. Se daba énfasis a la idea de que se trata de procesos que se fundamentan en la escucha y el diálogo entre personas y agentes del territorio potencialmente afines, para facilitar una dinámica de mayor acercamiento, conocimiento mutuo, confianza y trabajo conjunto.

Durante los TU, realizábamos dos seminarios (primer y último día de cada TU) de cara a integrar y orientar las tareas de la investigación-acción que desarrollaba cada núcleo en sus territorios. Estos seminarios integradores se desarrollaban con metodologías y dinámicas participativas propias de la EP, cuestión que fue muy bien valorada por las personas participantes.

Esos seminarios integradores de inicio de cada TU tenían el objetivo de que los NT compartiesen y reflexionasen colectivamente sobre los avances y límites encontrados en el desarrollo de los trabajos de investigación-acción; se introducían contenidos sobre

¹⁶ Esquema desarrollado a partir de la propuesta de Joel Martí en su artículo “La investigación-acción participativa. Estructura y fases” (2000).

EP e investigación-acción, y orientaciones para las diferentes fases de los procesos de investigación-acción según la etapa que se estaba desarrollando.

En los seminarios integradores con los que se cerraba cada TU, se presentaba y explicaba el documento con orientaciones y tareas a desarrollar en cada TC (documento al que llamamos “Calendario de tiempo comunitario”), combinando tareas individuales y colectivas para trabajar y profundizar los contenidos de las asignaturas de la etapa correspondiente y el desarrollo de las investigaciones.

La forma de entender y trabajar la EP, la alternancia y el desarrollo de procesos de investigación-acción en la experiencia formativa Baserritik Mundura posibilitó que los procesos de investigación estuvieran en construcción y ajuste permanente, contando con un margen de tiempo entre las diferentes etapas para incorporar sugerencias de mejora, y pensar o preparar mejor los próximos pasos a dar por parte de los NT. También posibilitó al equipo pedagógico realizar ajustes en los contenidos de la asignatura de investigación y del resto de asignaturas para que enriquecieran los procesos que se iban desarrollando en los territorios, así como ir trabajando las dudas y cuestiones que los procesos de investigación iban levantando.

Durante el desarrollo de cada edición los [... nueve] trabajos de investigación desarrollados fueron presentados y socializados en el espacio universitario, a través de jornadas universitarias. Las [... nueve] presentaciones no se limitaron a exponer los resultados[, sino que] consiguieron contar el proceso de investigación realizado y sus resultados incorporando metodologías de educación popular que habían empleado durante la investigación con los agentes, incluyendo acciones místicas y reflejando en la presentación la identidad construida en cada NT (Casado, 2019, p. 37).

En la evaluación posterior de estos procesos IAP, se identificó que, de cara a experiencias formativas futuras, sería importante repensar el planteamiento de la IAP que se ha llevado a cabo en la experiencia Baserritik Mundura. Se considera necesario sugerir procesos más sencillos y ajustados al tiempo del curso (diagnósticos participativos, mapeos, sistematización de experiencias, etcétera), ya que desde la experiencia vivida se identifica que, dada la intensidad y complejidad que suele adquirir una IAP en una comunidad o territorio concreto, y la falta de experiencia y disponibilidad de los NT que debían atender a diferentes tareas del proceso formativo en su conjunto, “no se dan las condiciones necesarias para hacer un proceso de investigación-acción con la profundidad suficiente. No se [...] generan] las condiciones ni para los equipos de investigación, ni para el acompañamiento preciso y cualificado, ni en la duración de los procesos para alcanzar los objetivos de una IAP de manera plena” (p. 42).

Apertura de debates e intuiciones que se derivan de nuestra experiencia en este tipo de procesos

Este tipo de experiencias formativas plantean propuestas pedagógicas basadas en una concepción alternativa de universidad y de producción de conocimiento, que reabren debates epistemológicos, pedagógicos y de modelo educativo de mucho calado.

En este último apartado, a modo de conclusiones, queremos compartir algunas reflexiones derivadas de nuestra experiencia en el diseño, acompañamiento pedagógico y sistematización de Baserritik Mundura, así como de nuestra participación en diferentes procesos formativos y de investigación militante en los últimos diez años.

En relación con la temática que abordamos en este artículo, las prácticas de EP y de investigación-acción que atravesaron el proceso formativo de Baserritik Mundura contribuyeron, según sus participantes, a vivenciar, prefigurar y llevar a la praxis el tipo de procesos y transformaciones (personales, grupales y comunitarias) que plantean la agroecología y la soberanía alimentaria. Se generaron vínculos interpersonales y alianzas entre agentes que impulsaban o querían impulsar transformaciones sociales para seguir recuperando soberanía alimentaria; quedó así demostrado que una universidad que colabora y se compromete con los sectores populares y sus luchas puede jugar un papel muy importante para fortalecer agentes sociales que impulsan procesos de transición agroecológica y emancipación social vinculados a la soberanía alimentaria en el País Vasco.

En lo que concierne a la apertura de debates pedagógicos y de modelo educativo, queremos destacar que los modelos pedagógicos de este tipo de experiencias son vivencialmente transformadores, porque trabajan de forma integrada diferentes dimensiones y contenidos (teóricos, prácticos, organizativos, etcétera) vinculados a las necesidades y problemáticas en el territorio. Sus propuestas pedagógicas son flexibles, resilientes, en construcción permanente, con capacidad para integrar el análisis y la comprensión histórica de los fenómenos sociales y políticos a los que asistimos, y, al mismo tiempo, otros códigos y formas de conocimiento y comunicación que tienen que ver con lo artístico, lo ritual, el cuerpo, los afectos, etcétera.

Por todo ello, una de las intuiciones que se deriva de nuestro trabajo en este tipo de procesos apunta a que, cuando las propuestas formativas provocan vivencias y trabajos compartidos, al tiempo que generan una convivencia grupal políticamente reflexionada y consiguen poner en conexión el cuerpo, las ideas y las emociones, tienen un gran potencial para producir una huella en la subjetividad personal y colectiva, y para dar sentido y reforzar el trabajo político colectivo.

Otra de nuestras intuiciones señala que el plano relacional y socioafectivo, los sentires y las subjetividades constituyen una de las dimensiones determinantes y no siempre se les presta la debida atención y cuidado. Generar un ambiente de trabajo en el que todo el mundo se siente a gusto, porque se le escucha de manera empática y se tiene en cuenta su punto de vista, facilita y puede desbloquear muchas cuestiones quizás anteriormente bloqueadas, sin caer en visiones idealizadoras. Se trata de construir un ambiente educativo que propicie confianza, ilusión y mejora de las relaciones entre los agentes implicados en el proceso formativo. Tejer confianzas a través de más diálogo,

más comunicación, más conocimiento mutuo, más reconocimiento mutuo —también a través de momentos lúdicos e informales—, propiciando así acercamientos afectivos que son, en realidad, predisposiciones para el entendimiento y el trabajo conjunto.

Es decir, más allá de los contenidos adquiridos, la metodología pedagógica que sigue este tipo de experiencias te interpela en diferentes sentidos, haciendo tomar mayor consciencia de las contradicciones personales y colectivas, de cuánto nos penetran las lógicas y valores capitalistas/corporativos, coloniales, patriarcales, y de cuánto los reproducimos en nuestros espacios cotidianos (personales y colectivos). Además, al ser espacios de aprendizaje, confianza y cuidado mutuo, constituyen ámbitos privilegiados para aprender a identificar inercias hegemónicas y experimentar modos de superarlas, lo que genera ilusión y motivación por la transformación.

En ese sentido, la EP aporta y requiere, además de actitudes personales que ejemplifiquen lo anterior, la utilización de dinámicas de grupo y metodologías participativas para facilitar los debates y reuniones, que resultan muy útiles para cohesionar el trabajo entre personas con diversos itinerarios vitales, ideológicos, edades, géneros, códigos de trabajo, etcétera. Son dinámicas de grupo y formas de trabajo que buscan garantizar una participación igualitaria y una construcción colectiva de diagnósticos, estrategias e iniciativas que partan de las diferentes necesidades sentidas cotidianamente por las personas que participan en el proceso, para ir construyendo un proceso de reflexión, discusión, creación de conocimiento e iniciativas conjuntas. Todo ello, al servicio de superar una mera transmisión unidireccional de conocimiento para pasar a una creación grupal de conocimiento. En otras palabras, no se trata solo de una cuestión de método pedagógico y dinámicas participativas, sino también de una forma de entender la creación de conocimiento de manera horizontal y colectiva, al servicio de procesos de organización y de luchas por transformaciones emancipadoras.

Por tanto, la experiencia formativa que presentamos en este artículo y aquellas de las que se nutre disputan el ámbito ideológico de las creencias, saberes y capacidades de comprensión y transformación de nuestras prácticas y realidades. Las actividades de formación son imprescindibles para que las organizaciones puedan problematizar y recrear sus propias prácticas, sus formas organizativas, las subjetividades que están construyendo y las reflexiones teórico-ideológicas que orientan sus estrategias y decisiones.

Si interiorizamos que el principal sujeto educador es el colectivo y sus dinámicas cotidianas de relación y funcionamiento, y si entendemos las transformaciones emancipadoras como un proceso siempre inconcluso y que se da simultáneamente a nivel personal, organizacional y estructural, veremos que uno de los retos centrales consiste en construir prioridades y ritmos que permitan ralentizar la inercia no reflexiva que imponen las urgencias del día a día. Hacer hueco para que podamos poner en práctica procesos formativos de este tipo y, de su mano, análisis más sosegados que posibiliten identificar aprendizajes, inercias no deseadas, nuevas posibilidades, etcétera. En definitiva, entender la formación como apuesta estratégica para enfrentar la penetración ideológica del capitalismo patriarcal-colonial y su dominio de mentalidades e imaginarios.

Por todo ello, podemos afirmar que este tipo de experiencias interpelan y confrontan el modelo educativo hegemónico (unidireccional, cartesiano, utilitarista,

competitivo, meritocrático, basado en la transmisión de contenidos fragmentados, etcétera) que impera en las universidades. Visibilizando que el sistema educativo oficial, bajo modelos educativos y metodologías pedagógicas bancarias y “normalizadoras”, ofrece una formación fragmentada y fragmentadora que jerarquiza, descuida y parcela diferentes dimensiones educativas, y apuntala la reproducción de las ideologías y lógicas hegemónicas existentes, con mayor virulencia, si cabe, en el contexto de pandemia desatado a principios de 2020. Retomaremos este tema en los siguientes párrafos.

Respecto a la apertura de debates epistemológicos, este tipo de experiencias plantean un modo de construcción de conocimiento crítico que confronta el modelo académico positivista —y, por tanto, menos jerárquico y endogámico, y más colaborativo—, reconociendo la diversidad epistémica y buscando la construcción conjunta de conocimiento con agentes sociales. Evitando tratarles como objetos de estudio y reconociéndoles como sujetos epistémicos y pedagógicos; distanciándose así de las lógicas de colaboración academicistas basadas en la transferencia de conocimiento o en el mero extractivismo cognitivo. Demostrando, desde la práctica, que es posible invertir la lógica organizativa, pedagógica y epistemológica de los cursos de posgrado tradicionales que se desarrollan en la mayoría de universidades públicas, donde se considera que la universidad es el único centro de producción de conocimiento legítimo y que hay que buscar formas de “transferirlo a la sociedad”, que consideran a los agentes sociales como “colaboradores” que avalan o dan un “toque popular” a las formaciones e investigaciones, o que les tratan como objetos de análisis en las investigaciones que se desarrollan y, en el mejor de los casos, reciben una devolución de resultados.

Estas experiencias nos permiten afirmar que es posible construir procesos de formación e investigación que se basan en el encuentro, la complementariedad y la colaboración horizontal entre diferentes sujetos epistémicos y pedagógicos (académicos y sociales-populares) con una lógica dialéctica de trabajo. Es decir, trata de juntar capacidades y saberes para generar una síntesis que coloque el proceso formativo en otro nivel en cuanto a contenido y forma (método). Obviamente, este diálogo y construcción conjunta no está exento de tensiones, pues confronta diferentes lógicas y puntos de vista sobre los temas abordados y por la forma de hacerlo. Desde nuestra experiencia, los principales desencuentros y dificultades giran en torno a tres planos:

- *Límites/desafíos vinculados a cuestiones organizativas internas.* Entre otros, identificar y abordar de forma adecuada diferentes jerarquías y opresiones a nivel interno (académico/militante, rural/urbano, patriarcal, idiomático). Estar siempre alerta y abordar a tiempo no siempre es posible; los altos requerimientos humanos y de dedicación de tiempo para el acompañamiento político pedagógico que precisan este tipo de experiencias contrastan con la lógica académica oficial en la que una secretaria técnica gestiona varios cursos y varios equipos pedagógicos.
- *Límites/desafíos vinculados a cuestiones de articulación/coordinación* entre las lógicas universitarias y las de los movimientos sociales y los agentes territoriales implicados en el proceso. Entre otros, conseguir que el movimiento social o agente territorial participe en todos los espacios del proceso; lograr que la formación y las investigaciones que se puedan desarrollar respondan realmente a necesidades

sentidas por los agentes territoriales y que el protagonismo de un agente territorial en la iniciativa no suponga la inhibición por parte de otros agentes sociales debido a cuestiones previas al proceso.

- *Límites/desafíos institucionales/académicos.* Entre otros, en algunos contextos como el europeo, qué supone la oficialización de este tipo de formaciones, qué ganamos y qué perdemos en cuanto a requisitos de acceso, encarecimiento de matrículas, requerimientos para el profesorado y órganos de gestión del proceso; cómo conseguir financiación para sostener en el tiempo este tipo de experiencias si no las oficializamos; para poder aprovechar las ayudas académicas oficiales a la investigación, intercambios, innovación, etcétera, son necesarios currículos académicos que respondan a las lógicas academicistas y no a las lógicas de militancia social; cómo remunerar dignamente el trabajo que conlleva este tipo de experiencias sin caer en la precariedad o en la explotación militante; cómo avanzar en la consecución y blindaje de políticas educativas que promuevan procesos de formación conjuntos entre universidades y movimientos sociales (el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria¹⁷ en Brasil ha constituido un gran ejemplo, que ha sido duramente atacado tras el golpe de Temer y el gobierno de Bolsonaro).

Entendemos que es importante debatir y compartir estos límites y dificultades: precisamente allí reside otra de las riquezas metodológicas y epistemológicas de este tipo de experiencias, en la necesaria y continua búsqueda de convergencias, puntos de encuentro y complementariedades entre los diferentes saberes y capacidades que este tipo de formación ponen en diálogo, aunque no siempre se consiga llegar a acuerdos.

En relación con el *proceso global de colonización corporativa del conocimiento y de los espacios educativos públicos*, es evidente que la universidad y el ámbito de los saberes, al igual que otros de la vida, se está mercantilizando y corporativizando cada vez más. Cuestión que se evidencia al menos en tres sentidos: las empresas privadas adquieren constantemente mayor presencia en la gestión de servicios universitarios; la propia universidad reproduce la cultura y lógicas meritocráticas, corporativas y tecnocráticas en su forma de funcionamiento, y responde cada vez más a las necesidades y demandas de investigación y formación del mercado capitalista y del poder corporativo; y las universidades públicas están dejando de lado —incluso en muchos casos abandonando— su función social y crítica, cuestión que se refleja en la merma del diálogo y la colaboración con agentes sociales para construir conocimiento para la emancipación social.

¹⁷ El Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) fue instituido como política pública educativa en 1998, fruto de las luchas que diferentes movimientos campesinos y sindicatos agrarios brasileños iniciaron a finales de 1980. Ha garantizado el acceso a la escolarización de miles de personas de las áreas rurales. También ha posibilitado la realización de cursos de forma colaborativa entre instituciones educativas y movimientos sociales, respondiendo a sus necesidades formativas (en contenido y método pedagógico) y contando con una titulación oficial. Los cursos del PRONERA han abarcado todos los niveles educativos: Educación de Jóvenes y Adultos; cursos técnico-profesionales de nivel medio en administración de cooperativas, salud comunitaria, comunicación, etcétera; cursos de grado y posgrado en Pedagogía, Sociología, Geografía, Agronomía, Agroecología, Derecho, Historia, Educación del Campo, entre otras.

No podemos terminar este artículo sin aludir al contexto de pandemia mundial que estamos viviendo desde el 2020, el cual plantea retos muy serios en el ámbito educativo y, en general, en lo que a la disidencia ideológica se refiere. El miedo, el aislamiento, el control punitivo y el debilitamiento de la interacción social y política nos sumergen en un periodo en el que el disciplinamiento y el requerimiento de obediencia por cuestiones de salud pública pueden estrechar los márgenes para la crítica y exigir una subordinación plena al modelo social, económico y educativo hegemónico.

Las propuestas educativas virtuales y la formación *online*, además de poner en peligro el derecho universal a la educación debido a la brecha digital y de condiciones de vida, tienen el claro peligro de acrecentar el elitismo de lo educativo y acentuar las diferencias clasistas, patriarcales y racistas. Desde el punto de vista pedagógico, pueden significar también el reforzamiento de la distancia entre la figura docente como protagonista portadora del conocimiento y el alumnado individualizado, pasivo y meramente receptivo. Esa brecha que abre la educación bancaria entre quien aparentemente todo lo sabe y quienes supuestamente no saben nada. Ese verticalismo que supone una persistente formación en adoctrinamiento y naturalización de relaciones de poder asimétricas.

Este contexto de adversidades y limitaciones extremas que estamos viviendo, en el que se hacen evidentes las dificultades para dinamizar procesos formativos intensos, convivenciales, con mayor capacidad para hacer vínculos y grupo, nos plantea múltiples desafíos, pero también oportunidades para reinventar la pedagogía de la disidencia y la esperanza. Reinventar una práctica educativa liberadora que pueda señalar las opresiones, denunciarlas e identificar sus mecanismos y responsables, arriesgándose desde la pedagogía de la libertad, la autonomía y la indignación. Pensamos que la EP tiene mucho que aportar para entender los procesos y factores estructurales e históricos que han generado el sistema imperante, y para transitar hacia otros modelos de sociedad y de vida, hacia esos otros mundos posibles y necesarios. Reivindicando que los aportes de la EP no se limitan al ámbito de la pedagogía, sino también se vinculan a la construcción de conocimiento desde la práctica y a los procesos de organización y participación popular que están en la base de las resistencias y las alternativas al modelo imperante que está dando señales de colapso cada vez más claras.

Y todo ello desde otro de los importantes aprendizajes de este momento histórico: la humildad de reconocer que no tenemos respuestas ni soluciones para todo. Lejos de la arrogancia y el endiosamiento del sujeto moderno, analizar las cosas con prudencia y reconociendo nuestra ignorancia y vulnerabilidad, lo cual no es muestra de debilidad, sino de la fortaleza que produce el reconocerse interdependiente de nuestro entorno natural y comunitario.

Bibliografía

BARBOSA, Lia Pinheiro y Peter Michael ROSSET (2017). “Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da via campesina e da CLOC”. *Educação & Sociedade*, 38(140), 705-724. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00705.pdf>.

- BASERRITIK MUNDURA (3 de abril del 2017). “Baserritik Mundura: Gure elikaduraren etorkizuna jokoan/El futuro de nuestra alimentación en juego!”. [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0YRhD04oYKI>.
- BATISTA, Ândrea Francine (2014). *Consciência e territorialização contra-hegemônica. Uma análise das políticas de formação da Via Campesina América do Sul*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126214/ISBN9788579836084.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- CASADO, Beatriz (2018). *Procesos de formación campesinos y disputa territorial para construir soberanía alimentaria. Análisis de experiencias impulsadas por organizaciones de La Vía Campesina en Brasil y País Vasco*. (Tesis de doctorado). Universidad del País Vaco, Bilbao. Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/32067/TESIS_CASADO_BAIDES_BEATRIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- CASADO, Beatriz (coord.) (2019). *Sistematización de la experiencia Baserritik Mundura: formación e investigación para la soberanía alimentaria*. Bilbao: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/es/publications/412>.
- MARTÍ, Joel (2000). “La investigación-acción participativa. Estructura y fases”. En Tomás Villasante, Manuel Montañés y Joel Martí (coords.) (2000). *La investigación social participativa* (pp. 73-118). Barcelona: El Viejo Topo.
- MARTÍNEZ, Zesar y Beatriz CASADO (2016). “Diversidad de saberes y formación emancipadora”. En *Experiencias de formación política en los movimientos sociales* (pp. 241-282). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ROSSET, Peter (2015). “Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina”. *Revista Ciência & Tecnologia Social*, 2(1), 8-16. Recuperado de http://www.landaction.org/IMG/pdf/rosset-epistemes_rurales.pdf.

La academia y las “otras economías”. La experiencia del Grupo de Trabajo de Economía Social y Solidaria de la Universidad Central del Ecuador

*César Carranza Barona¹, Jhonny Jiménez Jiménez²
y Nicolás Villavicencio Salazar³*

Introducción

La nueva Constitución del Ecuador, aprobada mediante referéndum en septiembre de 2009, identificó a la economía social y solidaria (ESS) no solo como una práctica vigente y de gran alcance en el país, sino también como una estrategia adecuada para alcanzar el régimen del “buen vivir” (*sumak kawsay*) propuesto. La Constitución definió el sistema económico ecuatoriano como social y solidario, identificando a la economía popular y solidaria (EPS) como una forma de organización económica, al igual que la pública, la privada y la mixta (artículo 283).⁴ Reconocimiento que no es menor, ya que plantea la necesidad de profundas transformaciones estructurales en el sistema económico, fomentando no solo nuevas relaciones en la producción, la circulación y el consumo, sino también una racionalidad diferente que apunte a la reproducción ampliada de la vida.

Esta declaración constitucional ha determinado la asunción por parte del Estado de políticas públicas sobre el tema y la construcción de una institucionalidad y de un marco normativo específicos. Proceso que, pese a los altibajos, las tensiones y las

¹ Doctor en Economía del Desarrollo. Es docente titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y miembro del Grupo de Trabajo de Economía Social y Solidaria de la Universidad Central del Ecuador; además, es docente invitado de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Ecuador).

² Magíster en Relaciones Económico-Internacionales. Es candidato a doctor por la Universidad del País Vasco, docente titular de la Facultad de Ciencias Económicas y miembro del Grupo de Trabajo de la Universidad Central del Ecuador. Además, es militante del Movimiento de Economía Social y Solidaria del Ecuador.

³ Estudiante de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Asimismo, es miembro del Grupo de Trabajo de Economía Social y Solidaria de la Universidad Central del Ecuador.

⁴ El artículo 283 de la Constitución establece: “El sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objetivo garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir. El sistema económico se integrará por las formas de organización económica pública, privada, mixta, popular y solidaria, y las demás que la Constitución determina. La economía popular y solidaria se regulará de acuerdo con la ley e incluirá a los sectores cooperativistas, asociativos y comunitarios” (Constitución de la República del Ecuador, 2008, pp. 92-93).

contradicciones que ha presentado, constituye una oportunidad para la potenciación de prácticas de ESS existentes en el país desde hace varias décadas, así como la creación de nuevas experiencias.

En este contexto constitucional, político y social, por iniciativa de un grupo de docentes de la Universidad Central del Ecuador (UCE), vinculados de diversas maneras a la temática de la ESS, en mayo de 2016, se constituyó un *grupo de trabajo* con el fin de promover, dentro y desde la universidad, los procesos académicos y sociales que coadyuven al fortalecimiento de las prácticas económicas sociales y solidarias en el país. El grupo de trabajo está integrado por docentes de las carreras de Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Administración y Ciencias Agrícolas, estudiantes de estas carreras e investigadores/as externos asociados/as.

La academia y la preocupación por el estudio de la ESS devienen pertinentes dadas las crisis globales que han vulnerado a amplios grupos y sectores sociales que hoy buscan paliar sus efectos humanos y ambientales a través de la organización y la cooperación. Estas economías alternativas, como sostiene Coraggio (2007), son experiencias innovadoras y críticas de las consecuencias del capitalismo para la sociedad, cuyo terreno de disputa y de desenvolvimiento es fundamentalmente empírico. Por tal motivo, la investigación y la producción de conocimiento no pueden desentenderse de lo que ocurre en la práctica, sino deben proponerse apoyarla tanto como apoyarse en ella.

Desde esta perspectiva, el Grupo de Trabajo de ESS de la UCE⁵ se inscribe en el compromiso de la comunidad académica en sus procesos de formación, investigación y vinculación con la comunidad para, desde una perspectiva multidisciplinaria y transdisciplinaria, conocer mejor las realidades de la ESS, acompañar los procesos desarrollados por los/as actores/as, proponer soluciones a los problemas, observar de manera crítica y propositiva las políticas públicas y formar profesionales que puedan impulsar otras racionalidades y modos de convivencia, como una real alternativa económico social al modelo de acumulación y concentración de la riqueza actualmente vigente.

El Grupo de Trabajo de ESS de la UCE presentó, en 2017, una propuesta de proyecto denominada “Reconstrucción histórico conceptual y sistematización de experiencias de Economía Comunitaria y Economía Solidaria en Ecuador”, con motivo de una convocatoria del programa ARES⁶-AI R2, y fue el único seleccionado en el área de las ciencias sociales para financiamiento. El proyecto de investigación plantea sustentar teórica, histórica y empíricamente las racionalidades específicas de la economía comunitaria y la economía solidaria, sus potenciales y limitaciones como propuestas y prácticas orientadas a fortalecer formas de desarrollo endógeno y equitativo.

El proyecto arrancó en enero de 2018 y se extendió hasta marzo de 2021. Durante este periodo, ha permitido operativizar varias líneas de investigación y vinculación propuestas por el grupo de trabajo, y ha generado y consolidado lazos de cooperación y mutuo aprendizaje con actores y colectivos de la ESS tanto en el país como

⁵ Más información en <https://www.uce.edu.ec/web/guest>.

⁶ L'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur.

internacionalmente,⁷ contribuyendo al intercambio de experiencias, al debate de las políticas, a la reflexión teórica y empíricamente sustentada respecto a las posibilidades de las “otras” economías como una alternativa plausible al modelo imperante. Proceso en el que se ha mantenido una comunicación y retroalimentación constante con la contraparte belga del proyecto, el Centre Interdisciplinaire de Recherche Travail, État et Société (CIRTES) y el Centre d’Études du Développement de la Universidad Católica de Lovaina.

El mencionado proyecto de investigación estuvo integrado por tres componentes. El primero, teórico y de clarificación conceptual, para identificar las continuidades, rupturas, disputas y nexos entre conceptos emparentados como economía solidaria, economía comunitaria, economía feminista, economía ecológica, entre otros. Un segundo componente, de sistematización histórica, para reconstruir el debate y proceso constitucional de 2008 y analizar la puesta en operación de sus mandatos en torno a la EPS, que involucró adecuaciones normativas, institucionales y de política pública. Finalmente, un tercer componente de sistematización de experiencias de economía comunitaria y solidaria en cinco territorios: Unión Carchense, una experiencia de comercio justo en la costa de Ecuador; las experiencias de BioVida y Kurikancha relacionadas con la asociatividad, la agroecología y el comercio en la sierra norte; la experiencia asociativa de la organización de mujeres Sinchi-Warmi, en Puerto Santa Ana (provincia de Pastaza), y la caja comunitaria de la comunidad de Oyacachi (provincia de Napo); estas dos últimas en la Amazonía ecuatoriana. El componente de sistematización, aparte de contribuir a la sustentación empírico-práctica de las distintas racionalidades presentes en la economía comunitaria y en la economía solidaria, incorporó propuestas de estrategias de fortalecimiento de los actores y sus iniciativas, trabajadas de manera conjunta y participativa entre ellos/as y el equipo de investigación.

Un elemento central del proyecto fue la incorporación, como asistentes de investigación, de estudiantes de diferentes facultades que participaron activamente en todo el proceso de ejecución del proyecto, desde la revisión crítica de literatura académica; los ajustes y definiciones metodológicas a seguir en cada componente; el levantamiento de información de campo y de archivo; el procesamiento y análisis de la información, y la participación en la elaboración de artículos académicos.

El proyecto se ha consolidado de modo tal que, entre sus partes, tanto al interior cuanto al exterior, existe una comunicación constante. No se trata de tres componentes que operan por separado ni del mero levantamiento de información y rendición de cuentas hacia afuera. El intercambio de resultados e ideas y el diálogo con las organizaciones e investigadores externos posibilitaron una forma de investigación basada en el apoyo mutuo y la reciprocidad entre lo teórico y lo práctico. Sobre estos principios, se ha dado un lugar a relaciones de horizontalidad e impulso a la

⁷ A nivel nacional se han establecido acuerdos de cooperación con el Movimiento de Economía Social y Solidaria del Ecuador (MESSE), la Fundación Maquita Cushunchic, BioVida, Kurikancha, Unión Carchense, el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio y Bancodesarrollo, entre otras; a escala internacional, con el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco y el Foro Social Mundial de Economías Transformadoras (FSMET), y la Red de Investigadores Latinoamericanos de Economía Social y Solidaria (RILESS).

participación en la investigación a las y los estudiantes⁸ que conforman el proyecto. Ellos han sido parte fundamental del proceso realizado, no siendo relegados a actividades instrumentales como el levantamiento inmediato de datos o su procesamiento más crudo, sino participando en las actividades de acompañamiento de las experiencias, apoyando en el afinamiento de los abordajes metodológicos, en el análisis y en la elaboración de artículos, y participando en diversos encuentros y congresos donde han expuesto sus ponencias. Con todos estos elementos, el proyecto se presenta como una experiencia de investigación cuyas apuestas trascienden sus resultados. Busca hacer de la producción de conocimiento un ejercicio solidario y cooperativo, preocupado por sus resultados, pero también por sus métodos, para que también la investigación devenga solidaria.

Un elemento presente, que orientó a los tres componentes del proyecto, fue la preocupación académica y política respecto a la manera de enfocar la dimensión de género. Aparte del hecho de una importante presencia de mujeres como actrices de las prácticas económicas solidarias y comunitarias, existe un debate sustantivo, al cual el proyecto ha buscado contribuir, respecto de la mayor potencialidad teórica y práctica de estas “otras” economías, que ponen en el centro de su organización la reproducción de la vida, para enfrentar la superación del orden androcéntrico de género en la sociedad y la economía convencional.

A continuación, presentamos los principales resultados y hallazgos, así como los retos y aprendizajes en cada uno de los tres componentes del proyecto.

Componente teórico

El componente teórico y de clarificación conceptual partió de la revisión y el análisis crítico de la bibliografía amplia y pertinente, especialmente, latinoamericana y europea, respecto a las “otras” economías. Se promovió la pluralidad de enfoques y escuelas de pensamiento, sus espacios de disputa y encuentro, tanto entre ellas como con el enfoque convencional. En este componente se han manejado varias líneas de reflexión llevadas en conjunto por docentes y estudiantes del grupo de investigación, a través de la presentación de ponencias en seminarios nacionales e internacionales y artículos en revistas indexadas. El proyecto organizó, en mayo de 2018, el Seminario Internacional “Desafíos de la economía solidaria y comunitaria. Acercamientos conceptuales desde las experiencias”, que, además de la presentación de diversas experiencias de ESS, contó con la participación de académicos nacionales e internacionales reconocidos por su trayectoria en la temática.⁹ De igual manera, con el apoyo de varios colectivos de ESS del país, como

⁸ Durante el proyecto, se vincularon 24 estudiantes de las carreras de Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Agronomía y Jurisprudencia. Muchos de estos estudiantes se encuentran actualmente realizando o culminando sus tesis de pregrado en temáticas relacionadas con la ESS.

⁹ Al seminario internacional asistieron ponentes de Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Brasil, Bélgica y España. El libro de las memorias del seminario puede descargarse en <https://ucegrupopoes.com/wp-content/uploads/2020/08/Econom%C3%ADa-social-solidaria-Digital.pdf>.

el MESSE, e internacionales como la RILESS y el FSMET, en noviembre y diciembre de 2020, se realizó el “Encuentro de economías transformadoras. Tejiendo una economía para la sostenibilidad de la vida”, el cual buscó fomentar la reflexión, la construcción y el intercambio de herramientas políticas y académicas que permitan visibilizar y posicionar las experiencias de las economías transformadoras como alternativas concretas y viables a la crisis sistémica.

Uno de los ejes clave de investigación que se han dado lugar en el componente teórico del proyecto ha sido la reflexión en torno a los fundamentos de las diferentes corrientes de las “otras” economías. Principalmente, se han efectuado acercamientos desde la postura polanyiana de la economía substantivista; es decir, entendiendo estas economías como incrustadas en relaciones sociales que trascienden lo convencional y formalmente entendido como económico: aquellos procesos clausurados en la esfera monetaria, determinados por la oferta y la demanda, e independientes de las determinaciones sociales y culturales (Polanyi, 2003). Se ha partido de la idea de que estas son economías que se desarrollan en lo empírico (Coraggio, 2007), por un lado, y que, por otra parte, tienen efectos sobre otras esferas de lo social, así como determinaciones provenientes de ellas. Asimismo, como parte de este componente, se ha reflexionado respecto a las relaciones del horizonte político del buen vivir (*sumak kawsay*), planteado en la Constitución con las “otras” economías. La visión del sistema económico descrito en la Constitución de 2008 se inscribe dentro de la visión substantivista.

Otro elemento clave que ha guiado al componente teórico ha sido la analítica de los poderes modernos desde el enfoque genealógico foucaultiano, para analizar los supuestos y fundamentos que atraviesan estas formas otras de pensar y organizar la economía. Desde esta perspectiva, se han puesto en diálogo y en contraste las apuestas por las economías alternativas con otros discursos heterodoxos que interpelan los saberes vinculados con el sistema capitalista, como la interseccionalidad, la decolonialidad, ciertas posturas marxistas, etcétera. Con este ejercicio, se ha observado que varios de estos discursos manejan una idea de poder que asume que este se proyecta en las más ínfimas relaciones sociales a través de grandes estructuras binarias. Respecto de lo cual se ha tomado distancia, considerando la articulación de redes de saber-poder como efecto de los pequeños enfrentamientos diseminados en lo social (Foucault, 2002). A partir de allí, se ha encontrado, en las experiencias de economías alternativas y en sus formulaciones teóricas, la potencialidad de generar rupturas respecto del régimen de saber-poder moderno, que da forma al neoliberalismo como forma histórica actual del capitalismo. Asimismo, se han distinguido diversas vertientes al interior de los diferentes corpus teóricos de las economías alternativas, entendiéndolas como conjuntos heterogéneos en permanente construcción y, a la vez, espacios de disputa teórico-política entre diversas escuelas de pensamiento. Bajo esta doble entrada, las investigaciones llevadas a cabo han buscado conectar las factibilidades dispersas que introducen las distintas corrientes de las economías alternativas en rutas de posibilidades conexas y plurales hacia la ruptura de la economía convencional de corte neoclásico.

En orden con ello, se han llevado a cabo investigaciones sobre la economía social y solidaria, la economía feminista, la economía ecológica y la economía

comunitaria. Para cada una de ellas se han establecido los puntos de quiebre respecto del discurso dominante de la economía, encontrando que hay varios puntos que todas ellas comparten en esa interpelación a la postura hegemónica. El primero estaría en la necesidad de politizar el análisis económico y sus manifestaciones empíricas (Pérez Orozco, 2019), de modo que se rompa la ilusión objetivista en el pensamiento económico y se imponga la preocupación por los efectos de la economía sobre el conjunto de lo social y sobre la vida. Por otra parte, quizá el más central y extendido, el poner la vida en el centro de la reflexión y la actividad económica (Carrasco, 2003; Coraggio, 2013; Razeto, 2003). Estas son economías preocupadas por la vida de los sujetos que intervienen en los procesos económicos y por aquellos que convencionalmente se entienden como excluidos de ella, pero en realidad la hacen posible, como quienes participan del trabajo doméstico y de cuidados, las labores voluntarias, etcétera. De allí viene el tercer punto compartido: ampliar la consideración de lo económico, fuera de las esferas monetizadas y de las determinaciones del mercado (Pérez Orozco, 2019). Lo económico cobra sentido como un conjunto de fuerzas y actividades dispersas en lo social y lo cultural: los cuidados, los elementos rituales, entre otras.

La conexión entre estas economías no es algo que viene dado. En cada una existen intensas disputas teórico-políticas, diversas vertientes y objetos de tensión conceptual. Por ello, las investigaciones que se han llevado a cabo realizan constantes tomas de posición dentro de las diversas posturas que conforman estas economías. Esto ha permitido, a su vez, reducir el cúmulo de ideas que son contrastables entre las diferentes economías alternativas, en sus nexos y tensiones conceptuales. Las investigaciones se han situado, por ejemplo, en la vertiente rupturista de la economía feminista, que introduce la necesidad de cuestionar a profundidad el análisis económico convencional, encontrando que este invisibiliza la relación entre las labores de cuidado y el mercado, presentando aquellas como actividades no económicas a las que, por intensos mecanismos desplegados en lo social, ha relegado históricamente a las mujeres (Carrasco, 2014).

Resulta imperante pugnar por la reformulación del conjunto de redes de saber-poder hacia un régimen en que la vida y su cuidado adquieran centralidad. Así también, las investigaciones se han inclinado por la corriente andino-amazónica de la economía comunitaria que, basada en los principios del *sumak kawsay* y del *suma qamaña*, plantean la importancia de romper con varios de los discursos hegemónicos, como el desarrollismo y la economía convencional, para tender a formas de organización económica que, en diálogo con los saberes ancestrales, restituyan la posibilidad de una vida en armonía con la naturaleza, la dimensión sagrada y el relacionamiento plural con otros pueblos (Andrade, Cáceres y Vásquez, 2014). Finalmente, se ha hecho énfasis en una postura que apuesta por la transformación de la gubernamentalidad desde la ESS, tomando la potencialidad de la idea de centrar la actividad económica en la satisfacción de necesidades humanas (Coraggio, 2007), pero tomando distancia de los debates que buscan considerar esta economía como un nuevo modo de producción, según la lógica marxista.

Varias de estas corrientes proponen conceptos similares a manera de horizontes teórico-prácticos, pero que inducen a problemas y formas de problematizar el análisis

económico distintas. Ellos son los siguientes: la *sostenibilidad de la vida* en la economía feminista de ruptura (Carrasco, 2003), la *reproducción ampliada de la vida* en la ESS (Coraggio, 2007) y la *crianza de la vida* en la economía comunitaria andino-amazónica (Kessel y Condori, 1992).¹⁰ Estos conceptos dan cuenta de lo que se ha descrito en torno a los puntos de conexión entre estas economías alternativas: la apuesta por poner en el centro de la reflexión y la actividad económica la satisfacción de necesidades humanas y no humanas; en suma, la vida. Sin embargo, existen también tensiones importantes entre estas economías, que provienen de las vidas particulares que se pretenden visibilizar en lo oculto por la economía convencional. Por ello, se ha visto necesario, en la apuesta por la alternatividad, empezar a establecer rutas de conexión conceptual entre las diversas economías alternativas.

Los aportes de estas diversas economías deben servir de apoyos a las otras, con el fin de extender reflexiones de alcance plural. Como apunta Nobre (2015), es imperante introducir la cuestión de la desigualdad sexual como un criterio evaluador del nivel de solidaridad en las experiencias de ESS, en la distribución de tareas, en la toma de decisiones, etcétera. La generación de rupturas sólidas con el análisis de la economía convencional y sus manifestaciones empíricas debe provenir de esfuerzos críticos desde varios flancos. De lo contrario, la fijación en paliar un conjunto de efectos escindidos de sus relaciones con diferentes redes de poder daría lugar a experiencias heterodoxas, pero no del todo alternativas, y a espacios en que se resuelvan ciertos problemas, pero se reproducen otros igual de perniciosos: patrones sexistas, racistas, etcétera. Cuestión que no es deseable en un horizonte de alternatividad real y de buen vivir.

Componente histórico

Como primer momento dentro del componente histórico del proyecto, se desarrolló, mediante el trabajo conjunto de estudiantes y docentes del grupo de trabajo, una amplia labor de archivo. Durante el año 2018, con el objetivo de elaborar la reconstrucción histórico-conceptual del debate sobre economía solidaria, popular y comunitaria, que tuvo lugar en el marco de la Asamblea Constituyente de 2008 y que dio cuerpo a las propuestas de ley y demás marcos normativos, se realizaron actividades de levantamiento de información relevante. La documentación considerada contempló: las actas de las comisiones de la Asamblea Nacional desde 2011 con el debate de la primera propuesta de ley, los documentos de la segunda propuesta de ley de 2016, la documentación referente a la comisión económica de los años 2011, 2013, 2015 y 2016 para complementar la visión respecto al proceso y los documentos del Código Orgánico Monetario y Financiero de 2011 y sus respectivas modificaciones; acompañado de entrevistas a informantes clave que participaron con su asesoría a las organizaciones y el sector de la ESS en la Asamblea Constituyente y, posteriormente, también en la elaboración de las propuesta de ley.

¹⁰ KESSEL, Juan van y Dionisio CONDORI CRUZ (1992). *Criar la vida: trabajo y tecnología en el mundo andino*. Texas: Vivarium.

La investigación y la discusión en torno a las dos Leyes Orgánicas de Economía Popular y Solidaria, de 2011 y 2016, respectivamente, así como de la conformación de un extenso aparato institucional alrededor de la EPS en el Ecuador, adquirieron centralidad en el direccionamiento que tomó el componente histórico. Uno de los objetivos generales de este componente fue la reconstrucción de la manera en que se ha constituido en el Ecuador un ambiente institucional y normativo en torno a la economía solidaria. Ello se ha efectuado a través de recabar las nociones que han sido objeto de formulaciones y disputas respecto de la economía popular y la economía solidaria, así como de los actores que han intervenido en estos procesos. Asimismo, se ha analizado el rol de las distintas instituciones pensadas para llevar al Ecuador hacia un horizonte social, solidario y de buen vivir, como el Instituto de Economía Popular y Solidaria, la Agenda de la Revolución de la Economía Popular y Solidaria, como herramienta pragmática de políticas públicas en lo referente a la economía popular y solidaria, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades),¹¹ que jugó el papel de planificación general en aras de la consolidación de un sistema social y solidario, a través del desarrollo de los planes de gobierno, que, durante el periodo de Correa (2007-2017), tomaron el nombre de Planes Nacionales de Buen Vivir.

La descripción de los procesos de consolidación de estas instituciones, los sentidos, las percepciones y las nociones formalizadas respecto de la economía popular y la economía solidaria y la descripción de su operatividad empírica busca generar ciertas bases de información empírica sobre el ambiente institucional de la economía solidaria en Ecuador, tanto para socializar esta información fuera del proyecto cuanto para apoyar el desarrollo de sus demás componentes. Con estas bases sobre la institucionalización de la ESS en el país, el componente de sistematización ha podido diagnosticar el alcance y las determinaciones de estas instituciones en relación con las experiencias de economía solidaria en Ecuador. A partir de allí, es posible determinar si el aparato institucional ha brindado a estas experiencias la posibilidad real de constituirse como alternativas a la economía de mercado, de conformar un sólido sector social y solidario, y de encaminarse hacia el horizonte constitucional del buen vivir. Por este motivo, la relación con los actores de la economía social y solidaria es un elemento clave de este proyecto. La investigación de lo acontecido en torno a la economía solidaria en Ecuador no puede reducirse al análisis de la narrativa oficial-estatal, sino debe contrastar sus estipulaciones con lo ocurrido en la práctica y cuestionar los efectos que ha tenido en el terreno empírico.

Las definiciones presentes en las normas y en los instrumentos de planificación y de políticas son ambiguas, disímiles e incluso contradictorias. La conjunción del término “popular y solidaria”, en la definición de una de estas formas de organización económica, introduce una complejidad adicional, ya que, mientras la economía solidaria enfatiza los principios y valores de su funcionamiento, la economía popular es, más bien, un concepto descriptivo que no alude a los principios de su finalidad, correspondiendo

¹¹ La Senplades, que durante el gobierno del presidente Correa (2007-2017) tuvo centralidad en los procesos de planificación, fue diluyendo su rol y protagonismo durante el gobierno del presidente Moreno (2017-2021) hasta ser eliminada mediante el Decreto Presidencial en mayo de 2019 y se creó la institución Planifica Ecuador adscrita a la presidencia.

a aquellas prácticas o emprendimientos unipersonales o colectivos de los sectores populares que corresponden más a estrategias de sobrevivencia, como las emprendidas por el sector informal.

Los procesos de reglamentación de los mandatos constitucionales, las definiciones técnicas y la implementación de los lineamientos de la política pública [... han sido insuficientes y contradictorios]. En términos generales, uno de los principales obstáculos y retos en este esfuerzo es que al tratarse de políticas y líneas de acción de carácter intersectorial, en las que los distintos componentes y elementos están a cargo de diferentes ministerios y niveles de gobierno, en el contexto de una institucionalidad [... muy] cambiante, los procesos de coordinación, de articulación, de diálogo y de búsqueda de consensos [... han sido] complejos y poco efectivos (Carranza Barona, 2016, p. 15).

Se evidencia una ruptura y falta de coherencia entre lo programático y los intereses, y de necesidades concretas de los actores de la ESS en sus territorios. Una política de carácter vertical.

Durante el gobierno del presidente Correa, pese a las orientaciones de los Planes de Desarrollo, se identificaba como prioritario el fomento de la EPS y varios esfuerzos realizados para ello. El esquema de intervención dentro del sector social y solidario reflejó por parte del Estado una lógica de gubernamentalidad, desde un sentido foucaultiano, en la medida en la que los discursos del buen vivir y de la EPS generaron una puesta en escena de dispositivos orientados, principalmente a la regularización de las relaciones dentro de este campo, a través de un cuerpo legal y una institucionalidad para el efecto; asimismo, estos conceptos fueron instrumentalizados dentro del discurso propagandístico oficial (Carranza Barona, 2017). Los esfuerzos realizados para fomentar al sector social y solidario se han diluido durante el gobierno de Moreno (2017-2021), periodo que no solo se ha caracterizado por una política orientada a la reducción de la intervención del Estado, limitado la capacidad de las instituciones que trabajan con el sector, sino en el que también se han propuesto un conjunto de normativas que limita a los actores y emprendimientos sociales y solidarios, incluyendo a las finanzas solidarias y cooperativas de ahorro y crédito.

Componente de sistematización

La metodología para la sistematización de experiencias de Economía Solidaria y Comunitaria se realizó bajo el enfoque de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 2009), la cual propone una participación directa, dinámica y activa con los actores en el proceso de investigación. En esta propuesta, los actores son sujetos que tienen voz activa en el procesamiento, la comprensión y el análisis de la información. El propósito es generar aprendizajes colectivos que sirvan para redimensionar las prácticas solidarias a partir de los avances y los derroteros que presentan los contextos. Además, se recurrió a los enfoques de la investigación etnográfica, la investigación cualitativa, la hermenéutica y la investigación crítica para que fuera posible observar los relatos sociales desde una mirada crítica y propositiva.

La propuesta metodológica concuerda con la visión de la economía solidaria que considera al sector solidario como expresión de los diversos actores que actúan en los territorios y que buscan ampliar otros sentidos que fomenten una lógica que asegure la reproducción ampliada de la vida (Razeto¹², 1988; Coraggio, 2011). Esta metodología reconoce que las economías solidarias y comunitarias obedecen a procesos históricos, políticos, culturales, ambientales, espirituales y territoriales, codeterminantes entre sí. Este abordaje permitió comprender las prácticas solidarias como procesos holísticos e interdependientes que interactúan en los territorios en función de asegurar la reproducción del trabajo.

En ese sentido, se reconstruyeron con los participantes la historia, los vínculos socio-culturales, la acción territorial, las dinámicas organizativas e institucionales, y los alcances en el sistema económico (producción, intercambio y consumo). Desde el enfoque de los circuitos económicos solidarios (MESSE, 2015), se plantearon las diferentes formas de articulación y construcción de redes de colaboración con los diversos actores económicos en los territorios, con el objetivo de ganar autonomía y una menor imbricación en el sistema económico convencional. Además, la reflexión parte de cómo las prácticas solidarias, que tienen una visión compartida, promueven desde la cotidianidad otras formas económicas que las distinguen de la economía convencional e impulsan formas alternativas de integración.

Para caracterizar las prácticas de economía solidaria se plantearon algunas preguntas que orientaron la sistematización; entre las más importantes se encuentran: ¿qué estrategias (culturales, políticas, ambientales y económicas) despliegan las prácticas solidarias que les permiten constituirse en propuestas emblemáticas frente a la economía convencional?, ¿qué racionalidades movilizan las prácticas solidarias y comunitarias que aportan al buen vivir (*sumak kawsay*)? y ¿las prácticas solidarias generan articulaciones y redes de colaboración solidaria que les permiten autoconstituirse en actores que inciden en los territorios para promover sistemas sociales solidarios?

TABLA 1. Caracterización de las dimensiones de la economía solidaria.

Dimensiones	Caracterización
Dimensión política y territorial, construcción de autonomía e incidencia	Organización: identidad solidaria, principios, formas organizativas, participación y toma de decisiones, gestión de conflictos. Incidencia: propuesta política, niveles de incidencia local y nacional. Significantes del territorio. Articulación: redes y circuitos de cooperación. Vínculo social: relaciones afectivas y tejido social.
Dimensión socioeconómica	Producción: formas de trabajo familiar y comunitario, SPGL, trabajo autónomo, colectivo, tipos de productos, formas de producción y coproducción, formas solidarias de producción, uso del tiempo. Intercambio solidario: monetarios y no monetarios, mercados solidarios, redes de intercambio. Consumo solidario: el consumo solidario, autoconsumo. Redistribución: distribución de ingresos, manejo de excedentes; distribución limitada (sin fines de lucro). Finanzas solidarias: ahorro, crédito (productivo y consumo), intermediación solidaria, caja comunal, soportes financieros, otros servicios financieros.

¹² RAZETO, Luis (1988). *Economía de solidaridad y organización popular*.

Dimensiones	Caracterización
Dimensión ecológica	Prácticas de producción sostenibles, conocimientos bioculturales, biodiversidad, servicios ambientales. Condiciones ambientales.
Dimensión cultural y espiritual	Prácticas económicas ancestrales: producción, comercialización y consumo; saberes y tradiciones. Significantes y comprensiones en torno a la economía solidaria y comunitaria. Cosmovisiones y relación con los procesos económicos, sociales y culturales (valor de la <i>pachamama</i> , vida, comunidad). Relaciones interculturales: interrelaciones y capacidad de diálogo; las fiestas y el papel de las fiestas. Capacidad de mantener o generar vínculos con la <i>pachamama</i> (madre tierra), con las otras personas y con uno mismo.

Fuente: Elaboración propia con base en los criterios del Foro Brasileño de Economía Solidaria, Defourny y Nyssens (2012) y del MESSE (2015).

Se diseñó un sistema de indicadores, los cuales fueron recogidos desde las propuestas desarrolladas por el MESSE, el Foro Brasileño de Economía Social y Solidaria y la Red de Economía Alternativa y Solidaria (2011), entidades que han contribuido a generar indicadores que permiten medir, evaluar y rendir cuentas sobre el alcance y el cumplimiento de los principios de la economía solidaria en los territorios. La propuesta metodológica se encuentra todavía en construcción, pero para los fines investigativos, desde una concepción maximalista y minimalista de la economía solidaria (Wanderley, 2015), permite tener acercamientos conceptuales desde racionalidades otras que interpelan al análisis económico convencional.

Para este proceso de investigación se conformó un equipo de trabajo interdisciplinario con docentes y estudiantes de diferentes facultades de la UCE. Con el equipo se procedió, en un primer momento, a realizar una capacitación en torno a la economía solidaria y comunitaria, además de una discusión permanente de las diversas dimensiones, indicadores y alcances que tienen las experiencias en los territorios.

Para la sistematización de las experiencias se escogieron las prácticas solidarias que tengan un vínculo comunitario, comercio justo y finanzas solidarias. Además, se tomó en cuenta que las experiencias tengan una relación con el MESSE, aliado estratégico del proyecto: la Red de Productoras Agroecológicas BioVida, Kurikancha —Plaza de la Vida—, Asociación Unión Carchense, la Caja de Ahorro y Crédito Oyacachi, la organización Sinchi Warmi fueron las experiencias seleccionadas. Para el proceso de sistematización se realizaron talleres de investigación, entrevistas a profundidad, grupos focales, encuestas y visitas de observación a cada organización.

La metodología se planteó como desafío-acción activo; se buscó establecer relaciones sujeto-sujeto y se generó dinámicas horizontales de interaprendizaje y diálogo de saberes. Para ello, se propuso la modalidad del taller y otras herramientas de investigación como los grupos focales y las entrevistas a profundidad con los/as actores. El taller se convirtió en el espacio privilegiado para la sistematización de las experiencias; en él, los actores participaron activamente (posibilidad real de expresarse y tomar

decisiones) enunciando sus sentidos, acciones, estrategias y contenidos respecto de los diversos aspectos por ser abordados, pero además establecieron sus derroteros con el fin de proponer estrategias por ser impulsadas en las organizaciones, en sus territorios y a nivel nacional. Algunos resultados preliminares de la sistematización fueron presentados en seminarios nacionales e internacionales de economía solidaria y a través de artículos académicos en revistas indexadas.

De manera general, se puede afirmar que las propuestas sistematizadas son comprensibles desde diversas dimensiones: cultural, política, económica y ambiental. Las experiencias nacen como parte de un proceso económico y político que tiene el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las familias. Son procesos de largo aliento que se han sostenido por sus sólidos niveles de organización, lo que Razeto (1984) llama *el factor C*, categoría económica que permite sostener las prácticas solidarias y organiza el proceso económico en función de asegurar la reproducción del trabajo.

Las experiencias analizadas apuntan a alcanzar una mayor autonomía sociopolítica organizativa y económica; se apuesta por fortalecer una identidad solidaria en función de apuntalar los principios de la reciprocidad, asociatividad, complementariedad, redistribución y participación democrática. La solidaridad nacida desde la soberanía alimentaria, la agroecología, el comercio justo y las finanzas solidarias se convierte en un factor identitario que construye autonomía y actoría social.

Desde el ámbito cultural, estas experiencias han fomentado su imbricación con lo económico. Esta relación permite contener una riqueza cultural diversa que se traduce en una propuesta socioeconómica nutrida en saberes y conocimientos heredados de generación en generación, los cuales son determinantes para una propuesta económica solidaria. Esta economía pone en valor esos saberes que potencializan una propuesta económica que fortalece el buen vivir. Al generar la apropiación social de los saberes en función de articular una economía que asegure la reproducción de la vida, la economía solidaria se convierte en una propuesta transformadora. Para el efecto, las entidades proponen un diálogo de saberes que propicia un aprendizaje mutuo e intercultural entre distintos espacios.

Las experiencias solidarias se encuentran vinculadas con los territorios, desarrollando propuestas de producción, intercambio y consumo que se encuentran dirigidas principalmente a promover la satisfacción de las necesidades de las familias que habitan estos espacios. Para ello, se enfocan en promover intercambios (mercados territoriales) que fortalecen los flujos económicos y financieros en los territorios. Esta dinámica no solo genera empleo y dinamiza las economías territoriales, sino también propicia mecanismos democráticos que fomentan la participación activa de las personas en el proceso económico.

Las organizaciones de economía solidaria han desplegado múltiples formas de articulación de redes de colaboración solidaria, las cuales generan y consolidan circuitos económicos solidarios. Estos son formas de integración económica alternativa que permiten incidir en los campos políticos, económicos y culturales. Si bien son circuitos solidarios en proceso de construcción y algunos iniciales, constituyen propuestas emblemáticas y avances significativos en la ampliación del sector solidario en los territorios.

Las propuestas económicas en clave solidaria enfrentan un contexto lleno de vicisitudes, varias que son parte de sus propias dinámicas socio-organizativas y otras que responden a las dinámicas de penetración y ampliación de los sistemas económicos convencionales que disputan los recursos de los territorios y la hegemonía de las formas organizativas de la economía. Por un lado, estos últimos compiten con las propuestas económicas solidarias locales a través de los negocios inclusivos, encadenamientos productivos o simplemente instalándose en los territorios. Por otra parte, las organizaciones solidarias deben enfrentar una política pública (local y nacional) adversa, que emerge de una idea convencional, productivista y economicista de lo económico, que difiere de la lógica de solidaria, la soberanía alimentaria, la agroecología y la economía entendida como incrustada en otras relaciones socioculturales.

Las experiencias sistematizadas constituyen propuestas significativas en sus territorios, al contener en cada una de ellas una propuesta que compagina lo económico-organizativo con lo ético, en aras de asegurar la reproducción de la vida, en ocasiones acorde con el mandato constitucional del buen vivir y el sistema social y solidario, y, en otros casos, bajo visiones que trascienden la visión estatal del buen vivir. En ambos casos, las experiencias de economía solidaria en el Ecuador permiten concluir que son parte sustancial del proceso histórico de los pueblos del país. No solo para el sostenimiento económico de grandes masas de personas y familias, solventando vacíos que ha dejado la gestión del Estado, sino también por su aporte al mantenimiento y fortalecimiento del tejido social, al desarrollo endógeno y a los procesos de recuperación y reapropiación cultural. Por estas razones, es fundamental que el Estado brinde las posibilidades para que estas formas alternativas puedan extender su potencialidad en el despliegue económico del país y que los actores e investigadores de estas economías reúnan esfuerzos para su promoción y socialización.

A manera de conclusiones

La economía comunitaria y la economía solidaria son prácticas económicas que tienen su propia racionalidad, distinta a la de las empresas capitalistas. La primera se desarrolla especialmente en contextos de prácticas comunitarias de distinto tipo, no solo económico, que reproducen dicha racionalidad comunitaria. La segunda puede darse donde no han existido lazos comunitarios previos, pero sí hay lazos sociales u organizativos generados por distintas circunstancias, que motivan a los actores/as a impulsar actividades económicas de manera conjunta y asociada. Una y otra pueden participar o no en el mercado, pero parten de una racionalidad que coloca en primer plano la satisfacción de las necesidades (materiales e inmateriales) de sus integrantes y no un afán de lucro particular.

La economía comunitaria y la economía solidaria tienen potencial de desarrollo en espacios territoriales, principalmente, locales, y donde los tejidos comunitarios o sociales existen con alguna vitalidad, por lo que su análisis no puede prescindir de esos contextos y ser puramente “económico”. Esa condición de existencia de estas economías favorece, por otra parte, ese desarrollo local, tiende al logro de la autosuficiencia

endógena y favorece los circuitos cercanos de producción y consumo, por lo que su existencia replantea algunas nociones del funcionamiento de la economía capitalista y de la actual organización de la sociedad.

La posibilidad de transformaciones en el orden androcéntrico de la sociedad no viene dada de manera automática por la presencia numerosa de mujeres en las prácticas de economía solidaria y economía comunitaria, sino requiere una deliberada atención a la dimensión de género expresada en el cuestionamiento simultáneo al ámbito productivo como reproductivo.

Las visiones prevaletentes en actores encargados de las políticas públicas (y a veces la de los propios actores involucrados en la economía comunitaria y economía solidaria) han mirado este tipo de prácticas económicas como de carácter subordinado, lo que no ha permitido su impulso. El fortalecimiento no pasa solo por intervenciones de carácter micro, sino por concatenaciones virtuosas de medidas en escala meso y macro.

El proyecto de investigación apostó por hacer de la producción de conocimiento un proceso de colaboración conjunta entre los diversos actores de las economías alternativas y los investigadores. Ante el escenario crítico que impone la modernidad capitalista, la reproducción de relaciones de poder basadas en el hermetismo de las diversas esferas de la vida, como la investigación y la práctica económica, no es una opción para hacerle frente. La interpelación de estos esquemas de poder dominantes requiere de la articulación de relaciones de cooperación horizontales, donde la investigación no sea vista como un lugar separado de otras relaciones sociales y superior a ellas. La participación activa de estudiantes y actores de estas economías permite reconfigurar y reformular las formas de relacionamiento críticas a los modelos tradicionales de enseñanza, producción de conocimiento, investigación y conexión entre la teoría y la práctica. A través de estos nuevos modelos relacionales, es posible hacer de la investigación una herramienta solidaria y útil para la transformación efectiva y deseable de la economía y la realidad.

Bibliografía

- ANDRADE, María Cecilia; Milton CÁCERES y Alexandra VÁSQUEZ (2014). “Cosmovisión andina, *sumak ally kawsay* y economía comunitaria”. En Yolanda Jubeto, Luis Guridi y Maite Fernández-Villa (eds.), *Diálogos sobre Economía Social y Solidaria en Ecuador. Encuentros y desencuentros con las propuestas para otra economía* (pp. 149-210). Bilbao: Universidad del País Vasco / Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, Universidad del País Vasco.
- CARRANZA BARONA, César (2017). “El sistema económico popular y solidario en Ecuador. Debate y alcances del proceso en el régimen del ‘Buen Vivir’”. En Raúl González Meyer (ed.), *Ensayos sobre economía cooperativa, solidaria y autogestiona-ria: hacia una economía plural* (pp. 191-214). Santiago de Chile: Forja.
- CARRASCO, Cristina (2003). “La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?”. En Magdalena León (comp.), *Mujeres y trabajo: cambios impostergables* (pp. 5-25). Porto Alegre: Veraz Comunicação.

- CARRASCO, Cristina (2014). “La economía feminista: ruptura teórica y propuesta política”. En Cristina Carrasco (ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (pp. 25-48). Madrid: La Oveja Roja.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR (2008). “Artículo 284”. *Constitución de la República del Ecuador 2008*. Quito: República del Ecuador.
- CORAGGIO, José Luis (2007). “Una perspectiva alternativa para la economía social: de la economía popular a la economía del trabajo”. En José Luis Coraggio (org.), *La economía social desde la periferia. Contribuciones latinoamericanas* (pp. 165-194). Buenos Aires: Altamira.
- CORAGGIO, José Luis (2011). *Economía social y solidaria, el trabajo antes que el capital*. Quito: Abya-Ayala.
- DEFOURNY, Jacques y Marthe NYSSSENS (2013). “El Enfoque EMES de empresa social desde una perspectiva comparada”. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (75), 7-34.
- FALS BORDA, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- FOUCAULT, Michel (2002). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber* (volumen 1). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- KESSEL, Juan van y Dionisio CONDORI CRUZ (1992). *Criar la vida: trabajo y tecnología en el mundo andino*. Texas: Vivarium.
- MOVIMIENTO DE ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA DEL ECUADOR (2015). *Agenda política del Movimiento de Economía Social y Solidaria del Ecuador*. Quito: Movimiento de Economía Social y Solidaria del Ecuador.
- NOBRE, Miriam (2015). “Economía solidaria y economía feminista: elementos para una agenda”. *Papeles de Economía Solidaria-REAS*, 4, 7-22.
- PÉREZ OROZCO, Amaia (2019). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- POLANYI, Karl (2003). *La gran transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- RAZETO, Luis (1984). *Crítica de la economía, mercado democrático y crecimiento*. Santiago de Chile: Programa de Economía del Trabajo.
- RAZETO, Luis (1988). *Economía de solidaridad y organización popular*.
- RAZETO, Luis (2003). “Crisis de la modernidad, economía solidaria y culturas andinas”. *Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología Andina*, 20, 4-19.
- RED DE ECONOMÍA ALTERNATIVA Y SOLIDARIA (2011). “Carta de Principios de la Economía Solidaria”. *Red de Economía Alternativa y Solidaria*. Recuperado de Economía Solidaria: <https://www.economiasolidaria.org/carta-de-principios-de-la-economia-solidaria>.

WANDERLEY, Fernanda (2015). *Desafíos teóricos y políticos de la economía social y solidaria. Lectura desde América Latina*. La Paz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional / Posgrado en Ciencias del Desarrollo.

Bordando vinculaciones entre universidad pública y organizaciones económico-sociales y solidarias en el Perú¹

Luis Montoya Canchis²

Definiendo el punto de bordado: introducción

Un documental titulado *Rurqa maqui: tejedoras de Tupicocha* —dedicado a las mujeres que de manera asociativa producen la *shicra*, una bolsa tejida a base de fibra de maguey, en el distrito de San Andrés de Tupicocha, provincia de Huarochirí, región de Lima, en el Perú— muestra el peso de la memoria y del amor entre madres e hijas, junto al compromiso por recuperar un legado, pero, sobre todo, la centralidad que adquiere el saber en una actividad que sería expresión de lo que podríamos llamar una economía social y solidaria.³

¿La producción de los saberes generados por las y los pequeños productores, por las y los trabajadores, constituye una variable determinante de los procesos de desenvolvimiento de aquellas? Estos saberes constituyen un patrimonio inmaterial al cual se apela para persistir en la forja de una manera diferente de organizar las relaciones económico-sociales, de poder, simbólicas, con la naturaleza, existentes contemporáneamente en el marco de la sociedad moderna colonial capitalista; pero estos saberes no son reconocidos e incluso son invisibilizados, o, en el mejor de los casos, asumidos como parte del sentido común y ubicados, desde un canon epistemológico académico universitario eurocéntrico, en un nivel inferior.

¹ El trabajo es elaborado en el marco del proyecto con fondos externos “Investigación orientada a la acción y la toma de decisiones (IAD) como base para la cooperación de universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México”, código E18154910x, reconocido por el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, aprobado por Resolución Rectoral N.º 07893-R-18. Una versión anterior de este artículo fue publicada en el año 2016 en el número 109 de la revista *Cooperativismo y Desarrollo*, en el artículo “Buen vivir, economías solidarias y universidades públicas en Perú”.

² Magíster y licenciado en Sociología. Es docente del Departamento Académico de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

³ La economía social y solidaria (ESS) es una forma de producir “sociedad y no solo utilidades económicas, porque genera valores de uso para satisfacer necesidades de los mismos productores o de sus comunidades —generalmente de base territorial, étnica, social o cultural— y no está orientada por la ganancia y la acumulación de capital sin límites. [...] Vuelve a unir producción y reproducción, al producir para satisfacer de manera más directa y mejor las necesidades acordadas como legítimas por la misma sociedad [...] Su fundamento es, sin duda, el trabajo y el conocimiento encarnado en los trabajadores y sus sistemas de organización” (Coraggio, 2011, pp. 45-46).

¿Esta perspectiva respecto a estos saberes es hegemónica? ¿No existen otras perspectivas que disputen con ella o la confronten? ¿Las universidades mantienen inalterable el canon epistemológico académico universitario de carácter eurocéntrico? ¿Existen experiencias que muestren evidencias de vinculaciones diferentes?

Queremos centrarnos en el examen de una de las instituciones directamente ligadas a la producción de conocimiento: la universidad. Analizaremos para este ejercicio exploratorio al grupo de investigación-acción Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima, Perú. Este caso nos permitirá mostrar la complejidad de una historia y una memoria construidas, las tensiones internas desentreladas, junto a sus desafíos y perspectivas de futuro. Nos centramos en este caso por la accesibilidad a la información que disponemos y porque el Perú, a diferencia de otros países de Latinoamérica, representa un lugar donde es casi nulo el interés del Estado por estos asuntos.

Armazón para bordado: contexto

El abordaje de la discusión sobre las relaciones entre la universidad y la ESS no es nuevo en la reflexión latinoamericana. Uno de los que propiamente abre las condiciones para su tratamiento a comienzos del siglo XXI es Coraggio. Su crítica al economicismo-utilitarismo, característico del planteamiento neoliberal, sustenta una lectura alternativa de las universidades y sus relaciones con la sociedad y la economía; pero que además abre la posibilidad de nuevos desafíos hacia el futuro. Coraggio (2002) señala al respecto, cuando aborda la relación entre las universidades y lo local:

implica tener una propuesta de universidad que entre en confrontación directa con el programa de su disolución a manos del mercado. Implica la recomposición del sistema universitario para contribuir a la generación de utopías, la crítica epistemológica de las verdades desde las cuales se justifican las políticas de dominio, el desarrollo de estrategias de investigación y formación que contribuyan a la constitución de actores sociales y políticos democráticos (p. 10).⁴

⁴ Es pertinente mencionar que antes del desenvolvimiento de lecturas críticas como las de Coraggio, existió una larga, extendida y diversa suma de esfuerzos centrados en la relación entre universidades, trabajadores y cooperativas en muchos lugares de Latinoamérica, lo que Pastore (2010) llama la economía social tradicional o histórica, tanto desde la perspectiva de la implementación de programas de formación, experiencias de extensión universitaria e investigaciones dedicadas a las cooperativas, la participación de los trabajadores y la autogestión obrera. Señalamos los casos emblemáticos de las universidades populares, en las primeras décadas del siglo XX, implementadas en el marco del surgimiento del movimiento estudiantil reformista en países como México, Puerto Rico, Argentina, Guatemala y Perú; las varias experiencias de extensión universitaria animadas desde fines de los años 1950 cuestionan el sesgo asistencial o paternalista, y donde confluyen iniciativas institucionales universitarias junto a una creciente radicalización política del movimiento estudiantil y demandas del movimiento obrero. Pastore, Baliño y Rosas (2012) brindan una aproximación al respecto.

El propio Coraggio (2014), en otro texto escrito años después, precisa sobre la relación entre la ESS y las universidades:

La perspectiva de una ESS da lugar a un programa de acción estratégica para la transición, basado en prácticas micro, meso y sistémicas con dimensiones sociales, culturales y políticas, que requiere la transformación de una serie de instituciones que una mirada economicista afirmarían que no son parte del sistema económico (de mercado) a menos que justamente pauten la organización económica como negocios privados [...]. Una de esas instituciones es la *universidad*, una forma histórica de pautar la producción y distribución del conocimiento “racional”, como activo y como potencialidad, en ambos casos de fuerte y creciente efectividad en el desempeño de las economías. De hecho, las universidades y centros de investigación han estado traccionadas durante mucho tiempo hacia la demanda (sostenida pecuniariamente) de los grandes negocios y el estado neoliberal tanto en cuanto a la formación de profesionales como a la investigación sobre problemas que definen como prioritarios porque obstaculizan el crecimiento de capitales privados o de la economía nacional (p. 4).

Coraggio comparte la tesis de que una revolución desde la perspectiva de la ESS “en el sistema universitario (en la formación, la investigación, los servicios y la acción conjunta con la comunidad) implica revisar características fundantes de la modernidad, de la cual [... la] universidad” (Coraggio, 2016, p. 37) es heredera. Esto supone abrirse a cuestiones como el dejar de reproducir y sostener, a pesar de sus fracasos, el paradigma del desarrollo y la modernización dando cabida a la descolonialidad del poder y el saber.⁵

Sin embargo, Coraggio (2014) también comparte una evaluación crítica de las relaciones establecidas entre los universitarios y las universidades con los actores de la ESS. Estas han sido —según su propio planteamiento— “limitadas a intervenciones marginales y orientadas moralmente (extensión universitaria, mayormente estudiantes socialmente comprometidos, con tendencias al paternalismo)”. Agrega además que “también se atienden las demandas mediadas por contratos públicos de servicios de formación e investigación, en buena medida dirigidas al diseño, gestión y evaluación de políticas sociales asistencialistas focalizadas en la pobreza extrema” (p. 5).

Esta crítica nos parece aguda pero, al mismo tiempo, provocadora. Responder con un argumento antitético u oponernos simplemente, sustentando nuestro planteamiento en la negativa de la aseveración, no nos permitiría mostrar la complejidad característica de las relaciones entre la ESS y las universidades.

⁵ Este aspecto en particular es trabajado con agudeza por Germaná (2013) cuando señala que, para los dominados y explotados, la descolonialidad de la universidad es el cuestionamiento radical a la colonialidad de la universidad. Cuestionamiento que pasa por tres principios: primero, la superación de la hegemonía de las estructuras eurocéntricas del saber; segundo, la superación de las estructuras institucionales disciplinarias; y, tercero, por el diálogo entre el saber académico y los saberes de los grupos sociales subalternizados por la colonialidad del poder. Castro-Gómez (2007) aborda también este asunto y propone que “decolonizar la universidad” significa dos cosas: el favorecimiento de la transdisciplinariedad y la transculturalidad.

No podemos dejar de mencionar, en primer lugar, que, como institución, las universidades de Latinoamérica poseen una historia antigua, responden a un tiempo de larga duración y, en más de un caso, anteceden al propio Estado; por lo tanto, su tratamiento no debería ser simplificado. Todo lo contrario: constituye un viejo teatro, un punto de encuentro entre actores diversos, de procesos y de tendencias determinadas desde libretos escritos muchas veces desde fuera o más allá de la universidad, enmarcados en estructuras no solo ancladas localmente, sino además nacional y hasta globalmente. Por ello, es necesario reconocer a los protagonistas de las tramas que serán interpretadas en este teatro, conocer sus argumentos y apreciar sus interpretaciones. De lo contrario, corremos el riesgo de asumir que estamos siendo espectadores de una historia con un desenlace previsible y, peor aún, con un final previamente determinado.

Lo segundo es que la ESS tampoco constituye un sector pasivo o caracterizado por reunir actores sin iniciativa o desmotivados de relacionarse con otros actores y construir sus propios derroteros. Es a la inversa: el dinamismo de los procesos que vienen desenvolviéndose desde la ESS es intenso y abre varias posibilidades de relaciones en diferentes planos. Incluida la posibilidad de nuevas perspectivas en los vínculos tejidos por los actores de la ESS con las universidades, entre ellos y la sociedad, entre ellos y el Estado.

El supuesto de soporte sobre el cual partimos es que las universidades no responden solo a una determinación externa provocada por decisiones de política tomadas desde el Estado o a la imposición de intereses desde la sociedad y el mercado, sino también es resultado de la acción o inacción de las y los actores universitarios (autoridades, docentes, juventudes universitarias, trabajadores no docentes y graduados), además de un contexto de acelerados cambios globales que suponen nuevas relaciones y ámbitos de acción para las universidades, así como de una reconfiguración de los actores con los cuales las universidades, en mayor o menor medida, se relacionan, y, por lo tanto, sus expectativas, demandas reales o potenciales, reivindicaciones programáticas o agendas de acción colectiva experimentan también cambios profundos y generan nuevos desafíos para ella.⁶

¿La universidad, entonces, es realmente un punto de encuentro con la ESS? Apelando una vez más a Coraggio (2014), podemos señalar:

Un claro ejemplo de la inadecuación e inflexibilidad del sistema universitario respecto a las demandas directamente sociales, es el reciente recurso de los movimientos indígenas a crear sus propias instituciones de formación e investigación, aun por fuera del sistema de reconocimiento formal de las capacidades de los que participan de esos procesos. A la vez, los profesionales para el sector público no son formados para establecer una relación dialógica entre saberes con los sujeto-objetos de las intervenciones estatales, reproduciendo la cultura de “expertos” propia de la Modernidad, hoy bajo crítica (p. 5).

⁶ Al respecto, coincidimos con una afirmación de Leher (2010), basado en el caso brasileño, quien plantea: “Las reconfiguraciones en curso en las instituciones universitarias son de tal magnitud que resulta un error insistir en que el problema está relacionado tan solo con la presencia o la ausencia del Estado en la educación superior” (p. 20).

Por lo tanto, desde su argumentación, las posibilidades de que las universidades puedan convertirse de manera efectiva en lugares de encuentro con la ESS son restringidas o están marcadas por una serie de aspectos que conspira en contra de la idea de la necesaria articulación de las universidades con un proyecto de transformación de los sistemas económicos, están desacreditadas por su lejanía con los procesos desplegados en los territorios, desde movimientos, organizaciones o colectivos diversos, etcétera.

Lo interesante, desde nuestro punto de vista, es que estamos otra vez confrontando con un planteamiento que recupera el peso de los actores, pero, en este caso, pensados desde fuera de las universidades. Si desde nuestro abordaje llamábamos la atención sobre la necesidad de reconocer a los actores de las universidades, desde este planteamiento Coraggio advierte sobre la necesidad de reconocer en la sociedad a los actores que potencialmente pueden interpelar a las universidades y provocar nuevos procesos que redefinan sus vínculos con la sociedad. Este abordaje nos parece mucho más conveniente metodológicamente para el tratamiento de las relaciones entre universidades y ESS, porque nos enfrenta con la necesidad de identificar a los actores, indagar en las relaciones que desenvuelven, analizar sus discursos y recuperar sus memorias, antes que presuponer que las estructuras económicas, sociales, culturales o políticas constituidas han determinado y determinan todo. Nos desafía de manera expresa, porque abre la posibilidad de escribir una historia donde el final no está previamente determinado.

No es que desconozcamos el peso que las estructuras poseen, sobre todo en el caso de dinámicas institucionales como las desenvueltas desde las universidades; pero es necesario ir más allá de los condicionamientos estructurales y avanzar en una perspectiva estructural histórica, que, sin negar los determinantes generados por las estructuras y las dinámicas económico-sociales, culturales y político-institucionales, pueda incluir a los actores que forjan las historias de la ESS y las universidades. Esta perspectiva centrada en el examen de las relaciones entre estructuras y actores nos puede permitir indagar en ambos polos de la tensión, así como proporcionarnos una perspectiva más integral de las relaciones establecidas entre ambos.

Un aspecto que es necesario sumar a la discusión, y que adquiere particular trascendencia, tiene que ver con lo que Germaná (2013) llama “el carácter monocultural de las universidades” y el imperativo de que se conviertan en *interculturales*.⁷ Es decir, —según sus propias palabras—, en espacios:

donde dialoguen en igualdad de condiciones las diversas tradiciones culturales, tanto las que han sido hegemónicas en el patrón de dominación moderno/colonial, como las perspectivas de conocimiento que habían sido reprimidas o excluidas por este patrón de dominación social. Se trata del principio de la “ecología de saberes” que propone

⁷ Nos parece necesario indicar que estas tensiones son parte del conflicto entre tendencias de reoriginalización cultural y represión/reabsorción que Quijano (1998) considera han impregnado nuestra “más profunda experiencia histórica, porque no solamente subyace a nuestros problemas de identidad, sino que atraviesa toda nuestra historia, desde el comienzo mismo de la constitución de América, como una tensión continua de la subjetividad, donde el carácter del imaginario y de los modos de conocer y de producir conocimiento son una cuestión abierta” (p. 227) y conflictiva.

Boaventura de Sousa Santos, el que “consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (p. 17).

Las universidades actúan muchas veces como enclaves que reclutan jóvenes que adquieren la condición de universitarios a través de un proceso de formación que en general los termina alejando de:

sus comunidades y lugares de origen. O peor aún: contraponiendo de manera expresa los saberes que portan y heredan de sus familias y comunidades con los saberes de las comunidades científicas existentes dentro de las universidades, estableciendo jerarquías con base en modelos y estereotipos foráneos, provocando su desvinculación y desarraigo con los lugares donde nacieron, reproduciendo mecanismos de dependencia cultural, científica y tecnológica. Este conjunto de elementos entra en contraposición con la demanda de reconocimiento creciente que reclaman las varias tradiciones culturales, y los saberes que poseen y reproducen, existentes en las sociedades latinoamericanas (Pérez Alva, 2017, p. 29).

Esta situación de tensión exige afirmar procesos de diálogo intercultural, tanto dentro como fuera de las universidades, los cuales no están exentos de debilidades o conflictos que evidentemente dificultan su afianzamiento en el corto plazo; pero al mismo tiempo aportan a la generación creciente de corrientes de opinión favorables a la diversidad y el respeto por las diferencias desde las universidades. Componentes que pueden ser cruciales en el relacionamiento con la ESS, portadora de saberes otros, diversos y necesarios de ser valorados, al menos, desde una perspectiva interesada en el desenvolvimiento de un diálogo de saberes descolonizador de las universidades.

Este asunto abre, además, el desafío de ir más allá del principal producto de la reforma universitaria surgida a partir de grito de Córdoba, en 1918,⁸ lo que Germaná (2013) denomina “la universidad moderna/colonial”. Tres características principales definieron el modelo de universidad moderna colonial: la imposición de las estructuras de saber eurocéntricas, como perspectiva hegemónica de producir conocimientos; la institucionalización del saber en estructuras académicas disciplinarias; y, finalmente, el posicionamiento de las funciones de formación profesional de la mano de obra calificada y de la investigación para el capitalismo periférico y la administración pública.

La vinculación de las universidades con la ESS es un paso en esta dirección. El recojo de evidencias de esto constituye una tarea urgente para demostrar que efectivamente las universidades, además de ser un viejo teatro que puede servir como punto de encuentro con la ESS, puede ser refundada sobre la base de la capacidad de los actores universitarios para abrirse al diálogo y reconocimiento de procesos y de actores nuevos como los de la ESS.

⁸ Es pertinente anotar que la movilización juvenil universitaria, de comienzos del siglo XX, no solo surge en Córdoba, sino tiene como antecedente el levantamiento de Cusco en 1909, como Rénique (1987) indica.

Se trata del principio de la “ecología de saberes” que propone Boaventura de Sousa Santos (2007), el que “consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (p. 57).

Hilos de bordado: actores

Es pertinente empezar señalando que las experiencias de vinculación entre ESS y universidades no son recientes en Latinoamérica, e incluso reúnen en algunos países una historia larga, como podría ejemplificarse en el caso de Venezuela con relaciones entre cooperativas y universidades que, como en el caso de la Universidad de los Andes de Mérida, poseen antecedentes que se remontan por lo menos a los años 1960. Estas relaciones son desenvueltas desde la creación del Centro de Estudios Cooperativos, fundado en 1963, como indica García Müller (2007). México, por su parte, posee el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, que desde 1969 forma técnicos en cooperativas. Enseñanza que eleva a carrera universitaria, desde el 2009, bajo el nombre de gestor de empresas sociales, como señala Izquierdo Muciño (2009).

Estas vinculaciones no solo incluyen a las cooperativas o las organizaciones de las economías sociales tradicionales o históricas, sino también a experiencias más recientes como las desenvueltas a partir de las empresas recuperadas que, como en el caso del Brasil, han establecido relaciones con universidades, como la Universidad Federal de Río de Janeiro, la primera en tomar la iniciativa, a través de las llamadas Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares, creadas desde mediados de los años 1990 y que a la fecha suman setenta experiencias en todo el país, como han evidenciado Cruz *et al.* (2011).⁹

La Argentina permite también registrar evidencias de vínculos entre ESS y universidades desde varias décadas atrás, tanto en el campo de la formación como en el de la extensión universitaria. Muestra que, si bien la mayor parte de la oferta de formación actualmente existente en ESS, así como en cooperativismo, surge después del año 2000 (9 carreras de grado y 17 de posgrado), existió un programa de formación universitario en cooperativismo que otorgaba una licenciatura en la Universidad Nacional de La Plata entre 1953 y 2002, el primero de Latinoamérica, la cual luego es convertida en técnica-tura, como anotan Acosta y Levín (2013).

Sin embargo, es pertinente indicar que, a pesar de la existencia de esta importante oferta de formación, se observa —como las mismas autoras señalan— una escasa articulación tanto entre las diversas carreras o unidades académicas en donde se dictan entre sí, como entre la universidad y las empresas cooperativas y los órganos de representación (federaciones y confederaciones).

⁹ Anotamos que existe amplia literatura dedicada a estas experiencias. Los primeros trabajos donde se indaga en ellas fueron escritos a comienzos del 2000, como los textos de Singer (2011), publicado inicialmente el 2002, y de Cruz (2004).

En el caso de caso del Perú, el tema de la ESS no es visible ni mucho menos central en la agenda pública; no debemos olvidar el contexto de aplicación de políticas de liberalización de mercados, caracterizado por ser particularmente duro e inflexible, desplegado desde comienzos de los años 1990, de la mano con la implementación de un régimen autoritario como el liderado por el presidente Alberto Fujimori, que llevó a la legitimación de un discurso extremo pro mercado sin atenuantes en el conjunto de la sociedad peruana y desestimó cualquier otro discurso diferente de la economía.

Sin embargo, es posible registrar antecedentes, en el Perú, de los vínculos tejidos entre organizaciones de ESS y universidades, particularmente con las cooperativas, desde fines de los años 1950 y mediados de los años 1960. Algunos fueron el curso sobre cooperativas creado en la Universidad Nacional Agraria en 1956, las actividades de extensión universitaria con cooperativas y el programa dirigido a la formación profesional en cooperativismo implementado por la Universidad Nacional Federico Villareal entre 1964 y 1966, el programa dirigido a la formación sindical y cooperativa organizado por la Universidad Particular San Martín de Porres organizado en 1966, la mención en administración de empresas cooperativas en el programa académico de Ciencias Administrativas de la Universidad de Lima implementada en 1970, como indica Cárdenas (1983).

Lo paradójico es que, en paralelo al contexto generado por las políticas de liberalización de mercados, se produjo lo que Mogrovejo, Vanhuynegem y Vásquez llaman el “renacimiento del modelo cooperativista peruano”, caracterizado por el resurgimiento de un amplio y diverso número de experiencias cooperativistas, especialmente desde el sector agrario vinculado al mercado global, dedicado a la exportación de productos como el café; pero donde, por un lado, la discusión sobre la noción de ESS está presente gracias a determinados agentes (iglesia, organismos no gubernamentales, cooperación internacional) que se constituyen en sus principales difusores, y, por otro, la vinculación al mercado global es desenvuelta en gran medida gracias a las redes de comercio justo. No podemos dejar de mencionar, como referencia, que casi la mitad del valor total de las exportaciones de café peruano proviene del comercio justo (Remy Simatovic, 2007).

Por ello, los pocos esfuerzos que hubo para vincular ESS, principalmente cooperativas, y universidades, sobre todo en el campo de la formación y la extensión universitaria, fueron debilitados o desaparecieron en el marco del contexto adverso de aplicación de las políticas de liberalización de mercados.

Hoy existe solo un posgrado universitario, en el conjunto de la oferta de formación brindada por las universidades peruanas, dirigido al otorgamiento de una diplomatura en gestión y administración de cooperativas, brindado por la Facultad de Ingeniería Administrativa e Industrial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en coordinación con la Confederación Nacional de Cooperativas del Perú.

Es necesario mencionar, además, de manera complementaria que en la última década fue desenvuelta un oferta de programas de formación ofrecida desde los propios movimientos de la ESS y las cooperativas (de ahorro y crédito, de servicios, de trabajadores, etcétera) que renacían y animaban esta oferta; pero desvinculada de las universidades, de manera dispersa, fragmentada, carente de continuidad, permanencia en el

tiempo e identidad, que conduce a una constante fuga de cuadros técnicos hacia otras modalidades empresariales. Lo que puede ser sintetizado en la declaración de un viejo activista cooperativista cafetalero y actual gerente de la Junta Nacional del Café, Lorenzo Castillo: “[L]as universidades forman gerentes para negocios urbanos, no para empresas rurales y mucho menos para cooperativas” (Mogrovejo, Vanhuynegem y Vásquez, 2012, p. 338).

Punto de bordado: el caso del Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) fue fundada el 12 de mayo de 1551; posee actualmente 20 facultades y 66 carreras profesionales, 28 doctorados y 96 maestrías, fuera de diplomaturas y segundas especialidades. Tiene, según información de la propia universidad, un aproximado de 3000 profesores y una población de alrededor de 35 000 estudiantes de pregrado y 12 000 estudiantes de posgrado. Su examen de admisión congrega, en promedio, 60 000 postulantes cada año, que disputan 6743 vacantes.¹⁰

La UNMSM no puede ocultar los problemas que padece como resultado de un largo proceso de crisis acumulada, expresada en la masificación de la matrícula universitaria sin un incremento de la inversión del Estado en la universidad, que pudiera cubrir las necesidades y demandas crecientes de los nuevos contingentes de jóvenes universitarios que ingresan a ella. Al respecto, López Jiménez (2013) señala:

La masificación y abandono [por parte del Estado] de [la mayor parte de] las universidades públicas generaron la mediocrización de la formación académica y profesional. Aquello incrementó, por el lado de la demanda, la dificultad para incorporarse al mercado de trabajo. Sobre la base de la masificación, la mediocrización y el abandono estatal, la autonomía universitaria se volvió autarquía y el cogobierno devino en anarquía creando un clima propicio para la frustración estudiantil y para la emergencia de ideologías de la desesperanza que culminan en el terrorismo. El movimiento estudiantil se diluyó y fragmentó, la calidad académica decayó, los operadores aparecieron en la escena, la corrupción se instaló en la universidad y las autoridades universitarias buscaron perpetuarse en el poder a través de métodos clientelares y mafiosos (p. 17).

Luego de producir el proceso de transición democrática, después de la caída del presidente Alberto Fujimori a comienzos de 2000, la situación de la universidad en el Perú no varió sustancialmente. Lynch (2002), al analizar el futuro de la universidad peruana, empieza señalando la imposibilidad de imaginar un futuro para esta institución:

Actualmente existen tres tipos de universidades: las públicas, las privadas con dueño y las privadas sin fines de lucro. Entonces, el futuro se presenta como un archipiélago

¹⁰ Información tomada del portal de la UNMSM.

desorganizado en donde la riqueza de la relativa productividad de algunas universidades no podrá siquiera compararse con la pobreza y caos de otras. A partir de esta atomización, el futuro solo puede pensarse como sistemas universitarios paralelos, no sé si competitivos. La realidad fragmentada y en muchos casos caótica de la actual universidad peruana no prefigura ningún futuro (p. 299).

Pueden encontrarse argumentos para relativizar las aseveraciones de Lynch, por ejemplo, la importante y reconocida actividad de investigación que es desenvuelta en la UNMSM en campos como las ciencias de la salud o el prestigio que aún mantienen varias universidades públicas en regiones como Arequipa, Trujillo o Cusco; pero no es posible ocultar que las tensiones actuales que afronta la universidad pública constituyen una preocupación reconocida por diversos sectores de la sociedad peruana.

La complejidad de las relaciones desenvueltas, dentro de esta universidad y fuera de ella, por lo tanto, adquiere otro carácter. Sumado al hecho, como indicamos antes, de que en el Perú el tema de la ESS no es un tema visible ni mucho menos central de la agenda pública, porque la imposición de las políticas de liberalización de mercados provocó la legitimación de un discurso extremo promercado sin atenuantes en el conjunto de la sociedad peruana, y desestimó cualquier otro discurso diferente de la economía.

La experiencia del Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular de la UNMSM surge el 2012, desde la Facultad de Ciencias Sociales, “con motivaciones y apuestas individuales de docentes de esta Facultad, que convergen y dan pie a un proceso de institucionalización en la universidad” (Pérez Alva, 2014, p. 2). Este seminario —según la Resolución Rectoral N.º 03998-R-14— constituye un grupo de investigación-acción de tipo permanente, que congrega a docentes, estudiantes y representantes de movimientos sociales.

El planteamiento teórico de la experiencia fue nutrido desde dos vertientes: por un lado, una perspectiva ecléctica en la medida en que reconocía corrientes de pensamiento diversas como parte de un proceso amplio de discusión e indagación sobre la problemática de la ESS y el buen vivir, preocupada por el recojo de evidencias respecto a las relaciones económico-sociales, culturales, políticas, con la naturaleza, desenvueltas por cooperativas, comunidades y pueblos originarios, redes de productores de comercio justo y agroecológicos, asociaciones de artesanos, bancos comunales, comedores populares autogestionarios, entre otros.

De otro, el aporte histórico estructural trabajado desde las reflexiones pioneras de Quijano sobre el “polo marginal”, realizadas a fines de los años 1960. Su planteamiento asumió que Marx registró las tendencias centrales de la problemática de la sobrepoblación relativa o ejército industrial de reserva, pero que estas adquirirían contemporáneamente mayores niveles de contradicción. El término “marginalidad” en el planteamiento de Quijano (1977) se refiere, en este sentido, a una nueva dimensión de la problemática de la sobrepoblación relativa. Esta noción surge de una perspectiva de interpretación crítica del proceso de desenvolvimiento capitalista latinoamericano, porque lo que está en el centro de su planteamiento es qué ocurre con la fuerza de trabajo y los trabajadores

que no logran vender su fuerza de trabajo al capital y, especialmente, qué actividades emprenden, cómo las organizan y también qué territorios las albergan. No es difícil deducir que su reflexión va más allá de la crítica al crecimiento económico y la modernización capitalista, porque indaga en las bases mismas de constitución del capitalismo latinoamericano, en las relaciones que lo sustentan, y demuestra que sus posibilidades reales de crecimiento y aporte a la modernización de la sociedad tienen debilidades estructurales innatas que lo limitan.

Quijano (2011) precisa al respecto, años después, que los esfuerzos de los trabajadores “marginalizados” por resolver sus problemas de sobrevivencia, y en consecuencia por motivaciones de eficacia práctica, se han ido orientando en muchos casos, cuyo número parece ir en aumento, a fortalecer y a expandir las relaciones económicas de reciprocidad o intercambio de fuerza de trabajo sin pasar por el mercado; a organizarse colectivamente de modo “comunal”, en lugar de empresarial, para gestionar adecuadamente sus recursos, sus productos, sus relaciones en el mercado y con los otros sectores de la economía y de la sociedad.

Lo que caracteriza la *economía popular* es justamente que las relaciones de trabajo y de distribución de recursos y del producto se organizan, en lo fundamental, en torno a la reciprocidad y la vida social, las prácticas sociales cotidianas y la comunidad. Eso no significa, por supuesto, que no esté articulada con el mercado de múltiples maneras y medidas (p. 380).

El seminario fue constituido desde el Comité Asesor de la Escuela Académico Profesional de Sociología.¹¹ Es pertinente anotar que un argumento determinante para convencer a los integrantes del Comité Asesor fue la propuesta de establecer alianzas con otras instituciones académicas, con el fin de generar una institucionalidad de soporte y animar procesos de investigación-acción que contribuyeran a su posicionamiento, así como a revertir su aislamiento. Este aspecto es particularmente sentido por el nivel de desarticulación institucional que la Facultad de Ciencias Sociales y sus diferentes escuelas y departamentos afrontan actualmente por la crisis que la afecta.

La presentación de un convenio con la Universidad del País Vasco que, a través de Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa), había manifestado su interés de iniciar un trabajo con la UNMSM, terminó de convencer al Comité Asesor para acordar la constitución del seminario. Sin embargo, la decisión de esta instancia debía pasar a un siguiente nivel en la jerarquía de la universidad: el Consejo de la Facultad de Ciencias Sociales, donde también debía recibir una aprobación.

En paralelo, el convenio con la Universidad del País Vasco fue elevado al Rectorado y, después de varias y largas gestiones, fue aprobado por Resolución Rectoral

¹¹ El Comité Asesor es una instancia de deliberación y toma de decisiones; reúne a representantes de docentes y estudiantes de la escuela elegidos para este fin. Las escuelas académico-profesionales son instancias que incluyen a los departamentos y son dirigidas a nivel académico y administrativo por directores elegidos por los Consejos de Facultad. A partir del año 2016, con el nuevo Estatuto de la UNMSM, el Comité Asesor recibe el nombre de Comité de Gestión.

N.º 03820-R-13 el 19 de agosto de 2013; pero la aprobación de la creación del seminario no tuvo igual resultado y demoró un largo periodo.

Un elemento extra es que los representantes de Hegoa, antes de la aprobación del convenio, plantearon un diálogo para evaluar el inicio de acciones conjuntas. El diálogo cedió paso al poco tiempo a la firma de un acuerdo de partes para avanzar en la presentación de un proyecto a la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo y cogestionar un conjunto de actividades en tres países andinos: Perú, Ecuador y Bolivia. La actividad principal planteada desde la UNMSM, en el marco de este proyecto, fue la implementación de un Observatorio de Economía Social, Solidaria y Popular, entendido como una herramienta de recojo de evidencias sobre las economías sociales, solidarias, populares, comunitarias, y que busca aportar al proceso de fortalecimiento de las organizaciones y movimientos sociales vinculados a ellas.

El 15 de noviembre de 2013 fue organizado un taller con representantes de organizaciones y movimientos sociales de la economía social, solidaria, popular, comunitaria, previamente identificados a través de un mapeo, y con los cuales fue desenvuelto un diálogo y reflexión colectiva sobre las relaciones entre la universidad y las organizaciones y los movimientos sociales. Esta primera coordinación abrió un proceso que duró varios meses; el punto de partida fue desenvolver un diálogo de saberes con las organizaciones y los movimientos sociales, y por ello la necesidad de conformar una instancia que permitiera este diálogo y rompiera con el aislamiento de la universidad respecto a la sociedad; pero, además, aportar a abrir la perspectiva de la propia universidad sobre los procesos de producción de saberes y conocimientos generados por las organizaciones y los movimientos sociales.

El 20 de marzo de 2014, en una ceremonia pública realizada en la Casona de la UNMSM, la sede histórica donde fue fundada esta, se firmó el acta de constitución del Consejo Social del Seminario y Observatorio de Economía Social, Solidaria y Popular; definido como “un órgano colegiado que cumple un rol de asesoría y facilitador del diálogo, la articulación y la cooperación entre la universidad y las organizaciones y movimientos sociales” (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014, párr. 1). El Consejo Social está integrado por varias de las principales centrales campesinas y de pueblos originarios del Perú, así como artesanos y productores de comercio justo y redes de ESS. Entre otras organizaciones, figuran la Confederación Nacional Agraria, la Confederación Campesina del Perú, la Coordinadora Nacional de Pequeños Productores de Comercio Justo del Perú, la Central Interregional de Artesanos del Perú, la Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú, el Grupo Red de Economía Solidaria del Perú, y el Grupo Género y Economía. Un año después, el 2015, se integra la Central Café y Cacao del Perú.¹²

Este proceso permitió abrir una relación intensa y diversa con varias de estas organizaciones y movimientos, expresada en la implementación de prácticas preprofesionales;

¹² El 2017, la Asociación Nacional de Productores Ecológicos y el gremio sindical más emblemático del país, la Central General de Trabajadores del Perú, inician coordinaciones y acciones conjuntas con el Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular.

en la elaboración de reportes de investigación-acción, diseño de planes estratégicos y formulación de proyectos de desarrollo, desde cursos de las carreras de la facultad; en la realización de audiovisuales, actividades de extensión universitaria y proyección social, organización de labores de voluntariado universitario, entre otras.

Paralelamente a la conformación del Consejo Social, la labor de incidencia para lograr la aprobación del Consejo de Facultad de la creación del seminario fue continuado. El resultado de este proceso fue la Resolución de Decanato N.º 0318-D-FCCSS-2014, del 10 de abril de 2014, que aprueba la creación del seminario; meses después, esta fue seguida por la Resolución Rectoral N.º 03998-R-14, del 6 de agosto de 2014, que ratificó su creación.

Este largo proceso de incidencia interna y de vinculación con organizaciones y movimientos sociales fue complementado con la actividad principal del proyecto cogestionado: la implementación del observatorio, el cual también implicó una labor de incidencia, pero dirigida especialmente a las unidades técnico-administrativas encargadas de la gestión de las herramientas de información y comunicación de la universidad. El resultado fue el diseño del portal web del observatorio y su alojamiento en el servidor de la universidad.¹³

Nudos finales: conclusiones

La experiencia del seminario, más allá de la descripción del proceso de incidencia desplegado en la UNMSM, permite extraer algunas conclusiones que organizamos en tres aspectos: cuestiones por evaluar, evidencias por tomar en cuenta y una reflexión final que anima nuevas interrogantes y pistas para la acción.

Primer nudo: cuestiones por evaluar

El primer aspecto incluye tres cuestiones necesarias de evaluar para el afianzamiento de la experiencia: la reproducción de posibles asimetrías en las relaciones entre organizaciones con la universidad, la dependencia de la cooperación internacional y el afianzamiento de relaciones institucionalizadas hacia dentro de la universidad.

Respecto a la primera cuestión, es pertinente precisar que muchas de las actividades realizadas desde el seminario con las organizaciones y los movimientos no han logrado del todo basarse en el desenvolvimiento efectivo de un diálogo de saberes, porque en más de un caso son reproducidas jerarquías entre los saberes de la universidad y los de las organizaciones y los movimientos. No es que no exista una apuesta clara por superar esto desde el seminario; todo lo contrario, la preocupación por superar el establecimiento de estas jerarquías es permanente y está presente. Sin embargo, la realidad es que se sigue reproduciendo desde el trato cotidiano hasta la labor misma desplegada como parte de la realización de las actividades. El hecho de

¹³ Recuperado de <http://economiasolidarias.unmsm.edu.pe>.

que estas actividades estén sometidas, a través del Consejo Social, a un mecanismo de evaluación permanente, es uno de los pocos recursos al cual apelar para lograr de manera efectiva la superación de esta situación. El reto es afianzar este mecanismo de diálogo entre la universidad y las organizaciones y los movimientos, con el fin de fortalecer relaciones paritarias y evitar la reproducción de posibles asimetrías. El proceso de despliegue de un diálogo de saberes no constituye al final de cuentas una declaración de buenas intenciones, sino una práctica real nutrida de la vida social y, por lo tanto, de relaciones de poder necesarias de ser evidenciadas constantemente para afianzar un trato cotidiano más democrático.

La segunda cuestión es que el seminario ha financiado sus actividades con fondos de cooperación internacional. Su acceso a ellos no ha sido amplio, pero sí ha representado un recurso clave para dar impulso inicial a su accionar. Esto debido sobre todo a la crisis de la universidad, que no le ha permitido acceder a financiamiento proporcionado por ella y no haber podido tampoco gestionar recursos provenientes de políticas y programas públicos, o agentes y actores locales y nacionales. El establecimiento de alianzas estratégicas sur-norte constituyó en este sentido el medio principal al que apeló para desenvolver sus actividades. La interrogante que surge es hasta qué medida el seminario es dependiente de esta estrategia e incluso hasta dónde el uso y acceso a los recursos de la cooperación dejan de ser una estrategia o medio para convertirse en un fin en sí mismo. Sin lugar a dudas, este asunto constituye uno de los desafíos mayores que tendrá para los próximos años. No tanto porque su acceso a los fondos de la cooperación internacional crezca demasiado; a final de cuentas, el Perú no constituye una prioridad actual de las financieras y agencias de cooperación internacional, lo que explica la reducción de los estos en los últimos años, sino porque la actividad del seminario puede hacerse dependiente de una sola fuente de recursos. Tal vez la combinación de fuentes de financiamiento es un aspecto clave a por considerar. La presentación sostenida de proyectos a fondos de investigación de la propia universidad —por más limitados, exiguos o complicado que sea acceder a ellos— o la gestión ante fuentes de financiamiento público, sobre todo dirigidos a ciencia y tecnología, debería ser asuntos prioritarios desde un razonamiento interesado en preservar su autonomía económica y evitar la dependencia de los fondos de cooperación internacional.

Sin embargo, una tercera cuestión igual de importante tiene que ver con el afianzamiento de relaciones institucionalizadas hacia dentro de la universidad. Desde su inicio, el seminario ha intentado ligarse a los cursos de las carreras conducentes al grado y desde ahí construir procesos de producción de saberes o intervenciones aplicadas de la mano con actividades de docentes y estudiantes. Este nexo ha ligado su intervención a las actividades desenvueltas en departamentos y escuelas de la universidad. Esta relación hacia dentro y principalmente con los procesos de formación de grado ha contribuido a afianzar su entronque con el entrenamiento académico, porque anima, además de labores de formación, tareas de investigación, así como experiencias de extensión universitaria y proyección social. No están del todo consolidadas estas relaciones, pero es evidente que su despliegue constituye un fuerte animador de actividades académicas.

La relación con el proceso de formación de posgrado constituye, más bien, un vacío y no una debilidad de la experiencia, al no haber logrado aún vincularse con su accionar. No es posible desconocer que los procesos de formación a nivel de posgrado constituyen un campo estratégico para la producción de saberes y la incidencia en la comunidad académica, necesario de trabajar a través de una oferta diversificada que contemple los estudios de doctorado, maestría y diplomados, dirigidos a posgraduados.

Tampoco ha sido posible aún desenvolver actividades que involucren a los trabajadores no docentes de la universidad. Han sido realizadas algunas actividades, principalmente ferias de productores y campañas de comercio justo que permitieron a los trabajadores no docentes participar sobre todo como consumidores; pero no ha sido tejido un nexo más sistemático para articular las labores del seminario a la actividad de este estamento de la comunidad universitaria y que potencialmente podría permitir a la universidad dotarse de una política de responsabilidad social desde enfoques como los de la economía social, solidaria, popular, comunitaria. Además de desenvolver iniciativas innovadoras como el fomento del consumo ético de la mano con los pequeños productores de las redes de comercio justo, agroecológicos, cooperativas, comunidades y pueblos originarios, etcétera.

Segundo nudo: evidencias por tomar en cuenta

Estas tres cuestiones no impiden reconocer que la experiencia examinada evidencia el desenvolvimiento de manera germinal, y con todas sus limitaciones, de un esfuerzo encaminado a generar diálogos de saberes. No comparte el supuesto de desconocer los saberes producidos por organizaciones económico-sociales y solidarias, invisibilizarlos o asignarles un nivel inferior en una supuesta jerarquía de conocimientos. La experiencia brinda insumos para realizar una crítica de la perspectiva aún hegemónica, en muchas universidades, respecto al divorcio con la sociedad en general, y con las y los productores y trabajadores de las organizaciones de la ESS.

No podemos afirmar evidentemente que desde la experiencia examinada existe la decisión manifiesta por entrar a disputar o confrontar con la perspectiva hegemónica hoy vigente en muchas universidades, expresada en la desvinculación con la sociedad, las organizaciones de ESS y los saberes producidos desde sus prácticas. Tal vez incluso desde la experiencia considerada no existe esta necesidad, porque su fundamento, si bien tiene un soporte teórico metodológico crítico, no parte de la necesidad de resolver un problema solo y exclusivamente académico, sino desplegar una experiencia viva, nutrida de relaciones sociales cargadas de un imaginario social sustentado en una crítica del capitalismo realmente existente.

Tampoco es posible dejar de reconocer que existe la necesidad de desenvolver en la experiencia una reflexión epistemológica mucho más sistemática, que recupere las particularidades de los procesos de producción de saber y conocimiento animados, incluidas las ciencias sociales y la economía, desde una realidad como Latinoamérica, donde de seguro tiene que reabrirse la discusión sobre su herencia colonial moderna y el

desafío que implica ponerlas en tensión con procesos de reflexión interesados en animar diálogos de saberes o procesos de descolonización del saber y el poder.

Igual de necesario es desplegar una reflexión de tipo pedagógica sobre los procesos de aprendizaje animados en diálogo con organizaciones de ESS, en más de un caso con fuerte presencia de adultos y, en otros, con jóvenes universitarios que también imprimen, desde sus particulares trayectorias generacionales, una gama amplia de aportes necesarios de visibilizar y reconocer.

Es pertinente señalar que en la experiencia las relaciones con organizaciones de la ESS plantea el desafío de generar capacidades en ellas y ellos para el logro de un diálogo de saberes y relaciones paritarias en general con las y los universitarios y la universidad, porque sus integrantes reproducen también, en más de un caso, jerarquías; pero ubicándose y ubicando sus saberes y conocimientos en un nivel de subordinación frente a los saberes y conocimientos académicos. No es fácil lograr superar la dominación ejercida socialmente a través del control de la subjetividad, del conocimiento y del modo de producir conocimiento. Por esta razón, es necesario afianzar capacidades en las organizaciones que coadyuven a un diálogo de saberes y relaciones paritarias con las y los académicos y la academia en general.

A pesar de ello, reconocemos que la experiencia analizada brinda opciones diferentes, muestra esfuerzos sostenidos y hasta caminos recorridos posibles de replicar en otras realidades, no necesariamente reproduciendo fielmente su experiencia, pero sí recogiendo algunos de sus aprendizajes e incluso asumiendo algunas de las herramientas empleadas en su proceso de autogestión y cogestión.

Entonces, frente a la pregunta “¿existen experiencias que muestren evidencias de vinculaciones diferentes entre universidad y organizaciones de ESS?”, la respuesta es que vienen emergiendo de manera germinal esfuerzos necesarios de consolidar, donde las relaciones entre ESS y universidad exhiben formas de vinculación que no comparten, necesariamente, el canon epistemológico de carácter eurocéntrico y despliegan, más bien, iniciativas orientadas a ir más allá de él, otorgando protagonismo a los saberes producidos desde las vidas de las y los productores, trabajadores y sus organizaciones.

Tercer nudo: reflexión final

Si bien, como señalaba Coraggio (2014), es preciso que haya sujetos colectivos comunitarios y sociales que planteen sus necesidades de formación, conocimiento y servicios, en una relación dialógica institucionalizada, pero abierta a la innovación y el aprendizaje para permear al conjunto de la universidad; también es necesario que existan actores universitarios que busquen recoger estas necesidades y posean la sensibilidad suficiente para tejer estas relaciones dialógicas institucionalizadas, igualmente abiertas a la innovación y el aprendizaje.

Estos actores universitarios, igual que los sujetos colectivos comunitarios —señalados por Coraggio—, desenvuelven prácticas y producen discursos que también potencialmente pueden permear al conjunto de la universidad. No son, por lo tanto,

prescindibles de una lectura que pretenda ser integral o mucho menos pueden estar ausentes de procesos de intervención como el evidenciado a través de la experiencia analizada.

Por lo tanto, además de los sujetos colectivos comunitarios es necesario reconocer a los actores universitarios interesados en desenvolver las experiencias de vinculación entre organizaciones de ESS y universidad. Es necesario incluso considerar políticas que fomenten, promuevan y fortalezcan a estos actores, que incluyan estrategias diversas, en la perspectiva que pueden resultar claves en la dinámica de relacionamiento antes señalada.

Un desafío a futuro, relacionado con lo anterior, es que la experiencia desenvuelta a partir de las relaciones entre organizaciones de ESS y universidad, que reúnen a sujetos colectivos comunitarios y actores universitarios interesados en desenvolver estas experiencias, no constituya esfuerzos aislados y circunscritos a las fronteras nacionales o ámbitos localizados, sino comience a enhebrar redes de escala regional y global, donde sus anclajes territoriales y las experiencias país desenvueltas puedan compartirse y dialogarse. Este proceso adquiere un peso determinante al menos si realmente se busca permear de manera efectiva a las universidades y consolidar las relaciones tejidas con las organizaciones de ESS, las cuales en más de un caso están articuladas a redes no solo locales sino globales. El enhebrar redes de escala regional y global en este aspecto puede ser una estrategia potente de políticas de cooperación sur-sur, norte-sur o sur-norte.

Resulta evidente que las relaciones entre organizaciones de ESS y universidad pueden ser evidenciadas a través de muchas otras historias, como la aquí contada; pero la experiencia analizada, nos parece, es ilustrativa de la posibilidad de bordar estas vinculaciones, no como parte de un relato épico o una oda idílica, sino simplemente como la expresión de esfuerzos desplegados desde la vida cotidiana de las y los productores y trabajadores de la ESS, y las y los universitarios de la Latinoamérica de hoy.

Bibliografía

- ACOSTA, María Cristina y Andrea LEVÍN (2013). *La formación universitaria en cooperativismo y economía social en Argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Sociología del Trabajo / Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- CÁRDENAS, Gerardo (1983). *El sector de economía social en el Perú. Cooperativas y empresas autogestionarias*. Lima: Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central / Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre.

- CORAGGIO, José Luis (2002). “Universidad y desarrollo local”. [Ponencia]. *Seminario internacional “La educación superior y las nuevas tendencias”*. Quito.
- CORAGGIO, José Luis (2011). “La Economía Social como vía para otro desarrollo social”. En Alberto Acosta y Esperanza Martínez (eds.), *Economía Social y Solidaria. El trabajo antes que el capital. José Luis Coraggio* (pp. 43-57). Quito: Abya-Yala.
- CORAGGIO, José Luis (2014). “La Economía Social y Solidaria: el papel de las universidades”. [Ponencia]. *Seminario “Universidad pública y economías solidarias”*. Lima.
- CRUZ, Antônio (2004). “É caminhando que se faz o caminho: diferentes metodologias das incubadoras tecnológicas de cooperativas populares no Brasil”. *Cayapa. Revista Venezolana de Economía Social*, 4(8), 38-57.
- CRUZ FLORES, Gabriela de la; Edith CHEHAYBAR y KURY y Luis Felipe ABREU (2011). “Tutoría en la educación superior: una revisión analítica de la literatura”. *Revista de la Educación Superior*, XL(157), 189-209.
- GARCÍA MÜLLER, Alberto (2007). “Universidad y educación cooperativa en Venezuela: experiencias”. [Ponencia]. *Universidad y educación cooperativa en Venezuela. Memorias del Primer Coloquio Nacional “Universidad y Educación Cooperativa”*. Trujillo.
- GERMANÁ, César (2013). “Iniciativas universitarias para la economía social y solidaria en el Perú”. [Ponencia]. *Seminario “Derechos económicos y políticas públicas de economía social y solidaria: retos para la universidad desde el suma qamaña”*. La Paz.
- IZQUIERDO MUCIÑO, Martha (2009). “Problemas de las empresas cooperativas en México que atentan contra su naturaleza especial”. *Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo*, 43, 93-123.
- LEHER, Roberto (2010). “Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria”. En Roberto Leher (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas* (pp. 19-94). Rosario: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Homo Sapiens.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, Sinesio (2013). “Acción universitaria para refundar San Marcos”. En Nicolás Lynch Gamero, César Germaná y Sinesio López Jiménez, *Por un acuerdo para refundar la Facultad de Ciencias Sociales y la Universidad de San Marcos* (pp. 14-23). Lima: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- LYNCH, Nicolás (2002). “El futuro de la universidad peruana”. En Cristóbal Aljovín de Losada y César Germaná Cavero (eds.), *La Universidad en el Perú* (pp. 299-308). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- MOGROVEJO, Rodrigo; Philippe VANHUYNEM y Miguel VÁSQUEZ (2012). “El renacimiento del modelo cooperativo peruano”. En Rodrigo Mogrovejo, Philippe Vanhuynem y Alberto Mora (eds.), *El cooperativismo en América Latina. Una diversidad de contribuciones al desarrollo sostenible* (pp. 323-394). La Paz: Organización Internacional del Trabajo.

- PASTORE, Rodolfo (2010). “Un panorama del resurgimiento de la economía social y solidaria en Argentina”. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(18), 47-74.
- PASTORE, Rodolfo; Guadalupe BALIÑO y Gustavo ROSAS (2012). “La extensión universitaria vinculada a organizaciones cooperativas y de economía social y solidaria. Algunas reflexiones para el debate”. [Informe]. *Seminario interno del Programa CREES-ICOTEA: “La economía social en su complejidad: abordajes teóricos, metodológicos y empíricos para la formación, extensión e investigación”*. Quilmes.
- PÉREZ ALVA, Ela (2014). “Bordando la vida desde otras economías”. [Ponencia]. *Encuentro de vinculación socioeconómica, desarrollo socio-técnico e incubadoras universitarias*. Buenos Aires.
- PÉREZ ALVA, Ela (2017). “Una experiencia de diálogo de saberes en clave de economía solidaria y género”. *El enfoque de género en la economía social y solidaria: aportes de la economía feminista*, 25, 29-33.
- QUIJANO, Aníbal (1977). *Imperialismo y “marginalidad” en América Latina*. Lima: Mosca Azul.
- QUIJANO, Aníbal (1998). “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. *Anuario Mariateguiano*, IX(9), 227-238.
- QUIJANO, Aníbal (2011). “¿Sistemas alternativos de producción?”. En Boaventura de Sousa Santos (coord.), *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista* (pp. 369-399). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- REMY SIMATOVIC, María Isabel (2007). *Cafetaleros empresarios. Dinamismo asociativo para el desarrollo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Oxfam Internacional.
- RÉNIQUE, José Luis (1987). “De la fe en el progreso al mito andino: los intelectuales cusqueños”. *Márgenes*, 1(1), 9-33.
- SINGER, Paul (2011). “La reciente resurrección de la economía solidaria en Brasil”. En Boaventura de Sousa Santos (coord.), *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista* (pp. 63-102). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Plural.
- UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (2014). *Acta de constitución. Consejo Social del Seminario y Observatorio de Economía Social, Solidaria y Popular*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://economias-solidarias.unmsm.edu.pe/sites/default/files/resoluciones/resolucionconsejo.pdf>.

SEGUNDO EJE

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA ACCIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES



Pesquisa aplicada en Mozambique: ruta y desafío de su implementación en la Universidad Eduardo Mondlane¹

Luisa Chicamisse Mutisse² y Samuel Antonio Quive³

Introducción

Mozambique es un país del África subsahariana con cerca de 27.9 millones de habitantes: 14.6 millones de mujeres y 13.3 millones de hombres. Cerca de 34% de la población vive en las zonas urbanas y 66% en las zonas rurales. País bendecido y rico en recursos naturales, cuenta con cerca de 36 millones de hectáreas de tierra cultivable, de las cuales apenas 5.7 millones son cultivadas por más de 4.2 millones de pequeñas y medianas propiedades. La agricultura es la base de la economía desde la independencia nacional, conseguida en 1975, pues emplea cerca de 80% de la población rural y más de 70% de la población activa; pero sus índices de producción y productividad aún se encuentran lejos del nivel deseado (25% del PBI) (Vala, 2018). En el inicio de este siglo, el país ha recibido inversión extranjera directa no solo en el área de la industria extractiva (minería, petróleo y gas), sino también en la adquisición de tierra, lo que podría influenciar en la reducción de la pobreza y suministrar una base social más amplia para el desarrollo (Castel Branco, 2014).⁴

Desde que conquistó su independencia, hace 45 años, Mozambique ha pasado por 16 años de guerra civil,⁵ desastres naturales (inundaciones y sequías prolongadas) que impusieron condiciones precarias de vida y agudizaron la situación de pobreza y de inseguridad alimentaria, con impactos adversos sobre grupos vulnerables, como mujeres, adultos mayores, niños y niñas (Adam, 2004; Minter, 1998). La gestión del territorio requiere un sistema de decisiones conscientes y racionales, y elegir alternativas y soluciones que se adecúen a una realidad heterogénea y que no siempre ofrecen los

¹ Traducción de Luis Montoya Canchis.

² Investigadora y profesora asistente de la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de la Universidad Eduardo Mondlane. Doctoranda en el curso de Sociedad y Desarrollo en la misma casa de estudios.

³ Investigador y profesor asociado de la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de la Universidad Eduardo Mondlane.

⁴ CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno (2014). "Growth, capital accumulation and economic porosity in Mozambique: social losses, private gains". *Review of African Political Economy*, 41(sup1), S26-S48.

⁵ Después de la independencia, Mozambique se sumergió en una guerra de desestabilización y una guerra civil que enfrentó al Gobierno contra la Resistencia Nacional de Mozambique. Este conflicto finalizó en 1992 con la firma del Acuerdo General de Paz y el inicio del periodo de reconstrucción económica.

mismos resultados. Este ejercicio se vuelve más complejo dado lo vasto del territorio y la existencia de recursos naturales (petróleo, gas y piedras preciosas), lo que exige la definición de políticas públicas y marcos legales que respondan a los desafíos del momento sin descuidar el desarrollo socioeconómico inclusivo y sostenible. La gestión del territorio está desde 1975 a cargo del gobierno del Frente de Liberación de Mozambique⁶ (Frelimo), que para garantizar la gobernabilidad se ha interrelacionado con actores diversos, como organizaciones no gubernamentales (ONG) nacionales e internacionales, empresas privadas, organizaciones comunitarias de base, organizaciones de la sociedad civil (OSC), instituciones de enseñanza superior, entre otras, que apoyan en diferentes esferas para el desarrollo del país.

Es en este contexto que se sitúa el interés de comprender la práctica de la pesquisa aplicada (PA) en Mozambique, en una época en la que —según Fiege (2019)— es cada vez más requerida en las universidades una mayor responsabilidad en la identificación de caminos para solucionar problemas de desarrollo local, tales como la degradación de la naturaleza, los recursos, la pobreza, el cambio climático, el aumento de la producción y la productividad agrícola, la inseguridad alimentaria y muchas otras.

Este artículo se centra en la experiencia de implementación del enfoque de PA realizada en la Universidad Eduardo Mondlane (en adelante, UEM) en Mozambique. La UEM es la más antigua y mayor institución de enseñanza superior del país, por su cobertura geográfica, número de cursos y estudiantes que recibe anualmente. Argumentamos que, a pesar de la relevancia de la PA en la toma de decisiones, es poco estimulada y visibilizada en la UEM, más enfocada en la cuestión formativa, anclada en una investigación de tipo académica que relega la PA al campo de las instituciones de consultoría.

Para la elaboración del artículo se recurrió a la indagación bibliográfica y documental. Dispusimos para ello de un tiempo corto, pues la solicitud fue realizada en el contexto del COVID-19, que limitó la aplicación de técnicas de recojo de datos e impidió diversificar las fuentes de información.

Aunque el término *pesquisa aplicada* no es reciente, el área de Ciencias Sociales y Humanas mantiene la distinción entre investigación académica e investigación aplicada; a pesar de que ambas están imbricadas en un marco de referencia común, no son excluyentes y una puede alimentar a la otra.⁷ La PA objeto de este artículo se centra en la solución de problemas actuales que surgen del ejercicio de funciones de instituciones y organizaciones, o de la vida cotidiana de individuos, grupos o actores sociales. La PA está comprometida con la elaboración de estudios de base, realización de diagnósticos, identificación de problemas y búsqueda de soluciones, de validación de impactos, monitoreo y certificación de programas y proyectos de desarrollo. Adicionalmente, se pretende disponer de una base de conocimiento para la toma de decisiones, a través de

⁶ El gobierno del Frelimo está en el poder desde 1975, cuando terminó la colonización. Desde las primeras elecciones, realizadas en 1994, ha vencido en los comicios y lidera la formación del Gobierno.

⁷ De esa forma, una investigación sobre problemas prácticos puede conducir al descubrimiento de principios científicos. De la misma manera, una pesquisa pura puede aportar conocimientos posibles de aplicación práctica inmediata (Sancho Gil y Hernández, 1997).

la auscultación de las partes interesadas que, en conjunto, modelan escenarios de futuro de desarrollo, métodos e instrumentos que mejoren el modo de vida de las personas. La PA responde a una demanda formulada por “clientes, actores sociales o instituciones”, y tiene por propósito generar impactos inmediatos o a largo plazo, y crear cambios y transformaciones en el grupo objetivo o beneficiarios directos de la intervención. Además, puede aportar en un “sistema de bola de nieve” a expandir sus impactos a otros actores y sectores. Los impactos de la PA trascienden la dimensión académica de divulgación de conocimiento científico, albergando otras dimensiones de la esfera de la vida (Thiollent, 2009; Fiege, 2019).

El estudio está estructurado en tres partes: la primera analiza, en general, la experiencia de PA en la UEM, en su relación con el entorno en que se encuentra; la segunda parte presenta la contribución desenvuelta desde la Facultad de Letras y Ciencias Sociales (en adelante, FLCS) de la UEM, focalizando su interés en el papel de los docentes y los centros de investigación existentes; por último, la tercera parte expone la experiencia de implementación de la metodología de Investigación Orientada para la Acción y la Decisión como enfoque válido para la institucionalización de la PA en la universidad.

Perdemos el barco: experiencia de PA en la UEM

La UEM asciende a la categoría de universidad en 1968 con la denominación de Universidad de Lourenço Marques. Luego de la proclamación de la independencia de Mozambique, pasa a ser designada con su actual nombre, en homenaje al primer presidente del Frelimo. A partir de este momento, la UEM se vuelve accesible a todos los estudiantes⁸ mozambicanos y extranjeros, sin discriminación por raza, religión o condición económica. Esta es la más antigua universidad de Mozambique y tiene presencia en todo el país a través de cursos presenciales y a distancia. Cuenta actualmente con 17 facultades y escuelas y 12 centros, con cerca de 1717 docentes y 2721 trabajadores técnicos y administrativos (Universidad Eduardo Mondlane, 2018a).

La independencia de Mozambique provocó un éxodo de colonos que llevó a la reducción drástica de los cuadros docentes de esta institución de enseñanza. El número de maestros y maestras en todos los cursos se redujo a 10 (Mota, 2016). Para enfrentar esta brecha, el Estado promovió la formación de docentes, y reclutó para este efecto estudiantes de enseñanza secundaria con el mejor aprovechamiento, con el propósito de consolidar el cuadro de docentes de la institución y contribuir a la construcción de la nación (Decreto N.º 19, 18 de mayo de 1976). Como señala Rosário (2012), “a função [...] era essencialmente a de produzir quadros que pudessem servir à Revolução Moçambicana —técnica, científica e ideologicamente preparados. Assim, o corpo universitário, seus dirigentes, docentes, quadros técnico-administrativos e estudantes eram considerados quadros da revolução” (p. 90).

⁸ Según Rosário (2012), entre 1975 y 1978, el número de estudiantes en la única universidad del país cae de 2433 a 740.

En ese momento, el Sistema Nacional de Educación tenía como principal objetivo erradicar el analfabetismo, introducir la matrícula obligatoria y formar mano de obra para cubrir las necesidades económicas y sociales del país. Corresponde al Estado la definición de las áreas prioritarias y encaminar a los estudiantes en los cursos para los cuales tenían habilidades, limitando de esta forma el derecho a la libertad y autonomía en la institución. Este proceso llevó a la formación del nuevo cuerpo docente de la UEM, para lo que se contó con el apoyo del Estado y de los países del bloque socialista, partidos comunistas y amigos de Europa del Este, como la República Democrática Alemana y la Unión Soviética, entre otros (Mota, 2016).

La década de 1990 no vislumbra cambios significativos en la UEM, incluso después de las transformaciones impuestas por la Constitución de 1990 y la apertura creada por la Ley 1/1993, que estimula la conformación de instituciones de enseñanza superior públicas y privadas. Con la promulgación de esta ley, en 1993, aparecen nuevas instituciones de enseñanza: de 3 se pasa a 44 en 2010. Todas ellas, a semejanza de la UEM, más enfocadas en la formación universitaria y en la investigación orientada para la obtención de grados académicos.

La investigación aplicada en la UEM es realizada principalmente en los centros de investigación, de los cuales existen hoy 17, creados en su mayoría en el presente siglo. También es hecha por grupos interdisciplinarios de docentes, a título individual, que responden a términos de referencia (TdR), publicados *online* o en medios locales. En tanto, no existe una base de datos de proyectos realizados, y los resultados de estos estudios suelen ser poco divulgados, de modo que continúan en los cajones de los escritorios de los que los proponen y de los directores.

La falta de involucramiento directo —o más audaz— de la UEM en respuesta a TdR ofertados por diversas instituciones llevó a la ocupación de este espacio por consultores independientes y empresas consultoras, muchas de las cuales son formadas por los propios profesores e investigadores de la UEM.

En 2018, la UEM redefinió su misión y visión, apostando por convertirse en una universidad de investigación, donde todo el proceso de formación se base en la indagación científica, pero también se preocupe por dar una mejor contribución a los problemas de la sociedad. Sin embargo, este deseo se encuentra aún limitado a la creación de cursos de posgrado (maestrías y doctorados), con la esperanza de que los graduados de estos niveles, con sus supervisores, vayan a publicar sus tesis de grado, para que estas contribuyan a elevar la cantidad y calidad de la investigación aplicada y las publicaciones en revistas indexadas y con revisión de pares.

El nuevo Plan Estratégico (PEUEM) 2018-2028 destaca la investigación como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de extensión universitaria, en tanto el foco de la investigación sigue siendo académico y no gira en torno a la práctica. Al mismo tiempo, el citado PEUEM ha manifestado su intención de estandarizar la investigación aplicada, con el fin de generar un impacto transformador en la sociedad, pero también con el propósito de difundir las investigaciones y acciones realizadas. Esta intención aún se encuentra en el nivel de idea, en el papel, y no se vislumbran acciones concretas para dinamizar la PA.

Si bien la institución no levanta la bandera de la PA, la beneficia y recurre a ella en la mayoría de las veces; la requiere para elaborar instrumentos que regulen el funcionamiento de los órganos colegiales y realizar reformas curriculares necesarias para la elaboración de planes estratégicos. Las transformaciones y los cambios que ocurren en la institución vienen de recomendaciones de equipos de trabajo creados para presentar soluciones, instrumentos, alternativas y caminos que la UEM debe seguir en pro de su desarrollo.

El escaso involucramiento formal de la UEM en PA llevó a la ocupación de esta área por empresas de consultoría, que a lo largo de los años pasaron a ser los aliados estratégicos de las ONG nacionales y del Gobierno. En este proceso, la UEM, poco a poco, fue perdiendo espacio en este mercado competitivo, pues continuó enfocándose en las investigaciones de carácter académico vinculadas a trabajos de fin de curso, en la publicación de artículos de reconocimiento y de formación profesional, entre otros. A lo largo de los años, las empresas de consultoría y de investigación, como Consultec, Impact, Kula, Instituto de Estudios Superiores de la Empresa, operador móvil virtual, entre otras, se destacan en la realización de PA y se vuelven aliadas de instituciones de la cooperación internacional.

La UEM, a su vez, dispone en todas sus facultades de un área de investigación y extensión que tiene una función puramente administrativa, ya que se dedica a controlar el número de proyectos de investigación; pero carece de un área enfocada en la búsqueda de proyectos de consultoría. El subaprovechamiento de este sector demuestra también la falta de interés en potenciar esta área.

Actualmente, la UEM pasa por dificultades financieras, a semejanza de todos los sectores públicos que dependen del presupuesto del Estado para su funcionamiento. Abrir el área de investigación aplicada podría ayudar a la institución a recaudar ingresos para la formación e investigación. Sin embargo, una vez más, perdemos el barco, sin perspectivas de cogerlo en la siguiente parada, sobre todo si seguimos descuidando esta área tan relevante.

PA en la FLCS: avances y retrocesos

La FLCS es actualmente la mayor facultad de la UEM, fruto de la unión en 2003 de la ya extinta Facultad de Letras y de la Unidad de Formación e Investigación en Ciencias Sociales. Cuenta actualmente con cerca de 5000 estudiantes en los cursos de pregrado y posgrado. Posee un cuerpo docente envidiable, constituido por un total de 250 profesores, responsables de actividades de formación profesional; realiza investigación académica y, en el ámbito de sus actividades de extensión, desenvuelve trabajos de consultoría (Universidad Eduardo Mondlane, 2018b).

La PA es realizada en los centros de investigación, pero tiene investigadores en equipos interdisciplinarios constituidos por docentes de la FLCS y de otras facultades de la UEM. En los centros de investigación, los pioneros fueron el Núcleo de Estudios de la Tierra, el Centro de Estudios de Población y el Núcleo de Estudios de Buen Gobierno

y Administración Pública, que formaron parte significativa de los actuales equipos de investigadores de la FLCS, de otras facultades de la UEM y de empresas de consultoría. Estos centros eran referencia en investigación aplicada y académica a nivel nacional e internacional, en tanto que cambios en la administración de la facultad llevaron a su desaparición.

Hoy estos centros de investigación de la FLCS están sufriendo una transformación, que resultó de la fusión de los tres centros existentes y de la formación del Centro de Análisis y Políticas, desde 2008. Los investigadores de la FLCS realizan pesquisas al responder positivamente a TdR publicados o por indicación/elección de un cliente/institución/proponente.

No existe, a nivel de la institución, una directiva o norma que rija el funcionamiento específico de la PA. Ella es realizada según las normas establecidas entre el proponente de la investigación y el equipo contratado para realizarla. El papel de la FLCS ha consistido en el apoyo administrativo y de gestión financiera de los fondos destinados al proyecto; pero también facilita el espacio para su funcionamiento. Uno de los talones de Aquiles de este proceso se relaciona con el componente administrativo y financiero, ligado específicamente al desembolso de fondos. En ocasiones, la lentitud del proceso y la burocracia excesiva de las instituciones públicas demoran los trámites y ponen en riesgo la realización de actividades. Este obstáculo provoca la “fuga de proyectos”, esto es, los investigadores prefieren gestionar el proyecto fuera de la FLCS y de la UEM. Los pocos que resisten se desgastan mucho en este proceso y solo gestionan el proyecto desde la institución cuando no encuentran otras alternativas. El hecho de atribuir a la PA un papel secundario lleva a la extinción de centros ya consolidados y a alterar su misión y visión; hecho que también desacredita a la institución y aleja a los pocos aliados conseguidos a lo largo de los años con mucho esfuerzo. Pero también ocurre que los profesores investigadores, que simpatizan con este tipo de investigación, buscan cada vez más empresas consultoras existentes y utilizan a la FLCS solo para la docencia.

Experiencia de implementación de la Investigación Orientada para la Acción y la Decisión en la FLCS de la UEM

En Mozambique, el proceso de implementación de la metodología de Investigación Orientada para la Acción y la Decisión (PAD)⁹ emerge en el contexto de la creación de la maestría en Sociología Rural y Gestión del Desarrollo (MSG), en el Departamento de Sociología de la FLCS, en alianza con el Seminar für Landliche Entwicklung (SLE) de la Universidad Humboldt de Berlín, en Alemania, en el año 2007. El proyecto solo fue posible gracias al financiamiento del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). En el marco de esta colaboración, se elaboró un currículo para el programa de maestría MSG, que incluía algunos cursos ofrecidos en el SLE. Desde la malla de cursos,

⁹ Las siglas corresponden a las iniciales del nombre de la metodología en portugués: Pesquisa Orientada para Acção e Decisão. (Nota del traductor.)

la PAD pasó a formar parte de las asignaturas ofrecidas en la FLCS en Mozambique desde 2008.

La colaboración entre las dos casas de estudio condujo a la institucionalización de una metodología aplicada en los cursos de maestría de la FLCS. Esta inclusión fue propiciada porque el curso tenía una marcada orientación hacia la profesionalización y pretendía, dentro de varias capacidades, dotar a los maestristas de conocimientos y habilidades para influenciar en acciones y decisiones concretas orientadas a la transformación de la vida de las comunidades rurales, en pro del desarrollo económico y social sostenible.

Para permitir una formación de calidad, fue capacitado un total de seis docentes mozambiqueños en la PAD, que hoy garantizan la formación y el acompañamiento de estudiantes, tanto en la elaboración de la propuesta técnica y financiera como en el asesoramiento del trabajo de campo. La implementación de la PAD en la MSG desde 2008 y la Maestría en Sociología del Desarrollo llevaron a la formación de cerca de 210 profesionales de diferentes instituciones públicas y privadas, que fueron entrenados en la PAD. Además, a través de esta, fueron capacitados unos 10 estudiantes mozambiqueños en el contexto de las pasantías en el marco del proyecto Universidad Encuentra Economía para la Sostenibilidad (UNEES),¹⁰ que realizan investigaciones en instituciones aliadas de este proyecto. La PAD muestra una unidad curricular aglutinadora y contribuye al intercambio de experiencias de enseñanza e investigación en el contexto internacional, multicultural y multirracial. Pero también ofrece a los estudiantes conocimiento de las tres realidades por medio de respuestas a TdR de cada país, exigidos por instituciones públicas o privadas.

La implementación y consolidación de la PAD en Mozambique no ha sido fácil. Varios desafíos aún deben ser superados; a saber:

- La introducción de un módulo o sección PAD en los cursos universitarios tradicionales, con experiencia en investigación académica, crea resistencias, pero también se considera que compete a las asignaturas tradicionales de metodologías y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas.
- La PAD no es aceptada por algunos académicos como método válido para la culminación de un entrenamiento universitario, pero no está en contra de una mayor apertura para cursos profesionalizantes.
- La implementación de la metodología de la PAD en la práctica exige mayor contacto con las OSC, ONG, sector privado e instituciones estatales, como forma de encontrar oportunidades de investigación o establecer acuerdos de entendimiento para investigar.

¹⁰ El proyecto UNEES funcionó entre los años 2016 y 2020. Vinculó al Departamento de Sociología de la FLCS de la UEM, al SLE de la HU y al Programa de Posgrado en Prácticas de Desarrollo Sostenible de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, con lo que se formó una relación trilateral.

- El financiamiento de estudios aplicados por el Estado tiene deficiencias comprobadas, principalmente en el contexto de crisis que el país atraviesa desde el descubrimiento de deudas ocultas y el retiro del presupuesto de apoyo de los aliados internacionales en Mozambique. El volumen de financiamiento ha ido reduciéndose para este efecto a lo largo de los años.
- No todos los estudiantes tienen la posibilidad, luego de completar el componente técnico y financiero, de proceder con el trabajo de campo, sea por dificultades económicas de los proponentes para financiar los gastos de este ejercicio o por falta de tiempo, ya que muchos de los estudiantes están trabajando y varios de ellos no tienen permiso o licencia para estudiar.

Consideraciones finales

La PA en Mozambique, por lo general, discurre al nivel de empresas privadas de consultoría con una fuerte y determinante participación de docentes e investigadores de la UEM. Esta, como universidad madre, es la que dispone de personas con más experiencia en investigación. La PA al nivel de la universidad es aún muy limitada: debe enfrentar varios obstáculos y desafíos, pero estos no inhiben el surgimiento de iniciativas como la de la introducción de la PAD en MSG. Creemos que la transformación de la UEM en una universidad de investigación va a estimular la producción científica, sobre todo la PA para la solución de problemas de las comunidades.

Bibliografía

- ADAM, Yussuf (2004). *Escapar do leopard e cairn a boca do leao*. Maputo: Promedia.
- CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno (2014). “Growth, capital accumulation and economic porosity in Mozambique: social losses, private gains”. *Review of African Political Economy*, 41(sup1), S26-S48.
- FIEGE, Karin (2019). *Configurar a pesquisa em função da prática pesquisa orientada para a ação e decisão (PAD)*. Berlín: Centro de Estudios Avanzados para el Desarrollo Rural de la Universidad Humboldt de Berlín.
- MINTER, William (1998). *Os contras do apartheid: as raízes da guerra em Angola e Moçambique*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique.
- MOTA, Thiago Henrique (2016). “A Universidade Eduardo Mondlane no projeto pós-colonial de educação em Moçambique, 1976-1993”. *Afro-Ásia*, 54, 189-226.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2002). *Fracati Manual. Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

- ROSÁRIO, Lourenço (2012). “Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique”. En Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava y António Francisco, *Desafios para Moçambique 2012* (pp. 89-102). Maputo: Instituto de Estudos Superiores de la Empresa.
- SANCHO GIL, Juana María y Fernando HERNÁNDEZ (1987). “La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones”. *Revista de Educación*, (312), 81-110.
- THIOLLENT, Michel (2009). *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Saraiva.
- UNIVERSIDAD EDUARDO MONDLANE (2018b). *Plano estartegico da Universidade Eduardo Mondlane, 2018-2028*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- UNIVERSIDAD EDUARDO MONDLANE (2018a). *UEM em números-2018*. Recuperado de <http://www.flcs.uem.mz>.
- VALA (2018). *Desafios da agricultura e o desenvolvimento sustentável em moçambique*. Comunicação apresentada nas celebração dos 10 anos do MSG. Maputo.

IAD: una experiencia de colaboración que trasciende fronteras. Experiencia de la IAD en Colombia

*María del Carmen Vergara Quintero¹, Luz Ángela Velasco Escobar²
y Mónica Andrea Bernal Herrera³*

Los problemas que enfrentan las sociedades actuales se caracterizan por su alta complejidad y multicausalidad, situación que requiere soluciones abordadas desde diversas miradas, involucrando para ello un trabajo participativo e interdisciplinario que convoque a diferentes estamentos y grupos poblacionales para el logro de una sinergia academia-empresa-Estado-sociedad civil.

Estas miradas se fundamentan en los principios de la cooperación y del trabajo colaborativo, sustentos que caracterizan a la investigación para la acción y la toma de decisiones (IAD). Esta es comprendida como un enfoque de investigación que facilita la generación de conocimiento para la toma oportuna de decisiones. En este sentido, no limita su actuar a la recolección y el análisis de información, sino complementa este proceso con la generación de propuestas y alternativas para la solución de los problemas que explora, contando para ello con la participación de los sujetos involucrados, estamentos responsables de las acciones futuras e investigadores que, desde la academia, aportan su experiencia y conocimiento para la construcción colectiva de propuestas de trabajo desde la comprensión de los fenómenos estudiados.

Desde este referente y gracias a la experiencia del Centro de Estudios Avanzados para el Desarrollo Rural (SLE) de la Universidad de Humboldt (Alemania) y al proceso de transferencia, apropiación y adaptación del enfoque IAD en la Universidad Autónoma de Manizales (UAM) en Colombia, se ha logrado desarrollar procesos investigativos a partir de este enfoque que ha permitido dar respuesta a requerimientos específicos de diferentes estamentos de la sociedad y de las organizaciones que lo demandan.

Ahora bien, antes de presentar las experiencias desarrolladas en Colombia, es importante precisar las características más relevantes y los pasos que hacen de este enfoque una alternativa investigativa (Grundmann, Fiege y Salazar Gil, 2017):

- Es un enfoque que conjuga los lineamientos de una consultoría y la investigación aplicada.

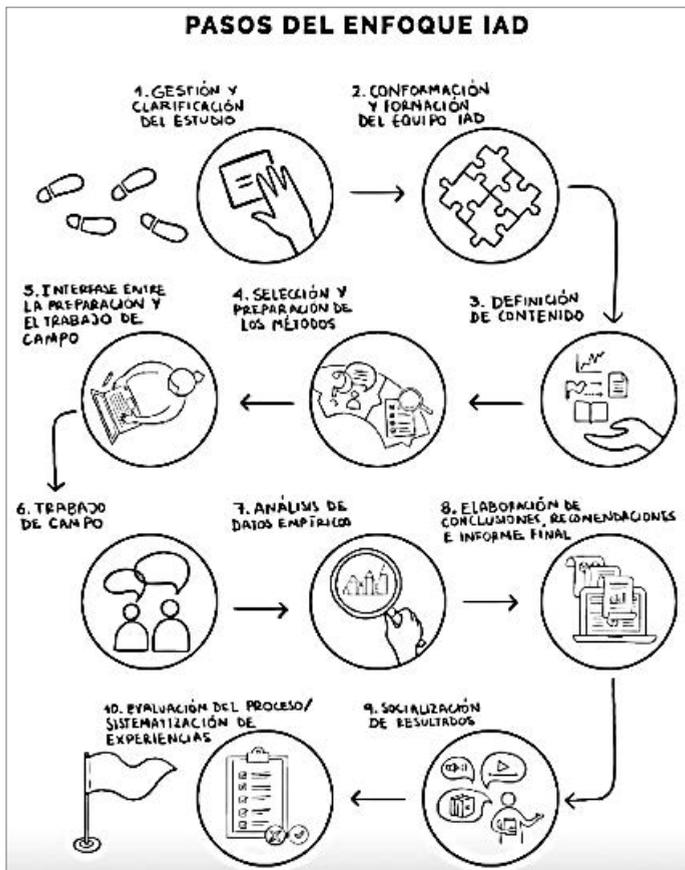
¹ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Es investigadora del grupo de investigación en Salud Pública de la UAM.

² Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Es investigadora del grupo de investigación en Cognición y Educación de la UAM.

³ Magíster en Ciencias Sociales. Es investigadora del grupo Ética y Política de la UAM.

- Los tópicos que se trabajan responden a las demandas externas (sector público o privado, sociedad civil) y a las líneas de trabajo que desarrolla la universidad para contribuir al desarrollo de las regiones.
- Los equipos de trabajo se caracterizan por su interdisciplinariedad, incluyendo dentro de sus integrantes a expertos temáticos y en el enfoque IAD.
- Su proceso de desarrollo es concentrado en el tiempo, lo que permite resultados relativamente rápidos.
- Los resultados son contextualizados, socializados y publicados, lo que contribuye a un amplio debate y una apropiación social del conocimiento.

FIGURA 1. Proceso del enfoque.



Fuente: Grundmann, Fiege y Salazar Gil (2017).

Con el enfoque IAD, se considera una serie de momentos a través de los cuales se desarrolla el proceso investigativo que la organización encomienda (contratante), por medio de estos se clarifican los términos de referencia; posteriormente, se consolida el

equipo de trabajo, y se planean las acciones y herramientas para el trabajo de campo, el posterior análisis de la información y la generación de conclusiones y recomendaciones. En este último momento es importante tener en cuenta que “[n]o sólo se debe prever la elaboración de recomendaciones, sino que el equipo investigador debe asumir una visión vinculante con el contexto del posible contratante o de los propios usuarios” (Grundmann, Fiege y Salazar Gil, 2017, p. 40).

El proceso culmina con la socialización de resultados, los cuales deben ser elaborados desde criterios y estrategias comunicativas que respondan a la población objeto de la investigación, de modo que generen no solo publicaciones en un lenguaje claro y cercano a los interesados, sino además complementen este tipo de materiales, con espacios de socialización con formatos que abran la posibilidad de retroalimentación y debate crítico.

Contexto de la experiencia colombiana en la aplicación de la IAD

Una de las misiones de la UAM, fundada en 1979, es contribuir al desarrollo regional y a la convivencia pacífica en la ecorregión cafetera de Colombia. En la actualidad, la UAM cuenta con tres facultades (Ingeniería, Estudios Sociales y Empresariales, y Salud). La UAM reconoce los desafíos del desarrollo en su región y aporta a través de múltiples estrategias; una de ellas, el programa de Paz y Competitividad (PyC), está institucionalizada como práctica social y como uno de los programas de Desarrollo y Paz en Colombia.

Gracias a este programa, todos los estudiantes de la UAM llevan a cabo su práctica social en uno de los últimos periodos académicos de su formación, vinculándose con instituciones públicas de la ecorregión cafetera, entendidas estas como alcaldías, hospitales y, en algunos casos, organizaciones no gubernamentales. Los estudiantes residen en municipios con menos de 50 000 habitantes. Con su práctica social se persiguen diferentes objetivos: los estudiantes deben ser sensibilizados con respecto a los complejos problemas sociales y económicos del desarrollo regional, la universidad busca promover la formación de redes con las instituciones de la región, y los docentes de diferentes facultades acompañan a los estudiantes durante su práctica en los municipios y en las instituciones involucradas.

De esta manera, se ha ido formando una red amplia con diferentes actores regionales y, en consecuencia, la UAM ha ganado una amplia perspectiva sobre las dinámicas y los desafíos de los pequeños municipios en zonas rurales de la región cafetera. Otro objetivo de la universidad es la incorporación de las experiencias acumuladas en la región por parte de los docentes en los seminarios y en los trabajos investigativos. Así, se pretende contribuir a la formación de un futuro personal directivo que conozca las necesidades y las potencialidades de la región y prefiera colaborar en su desarrollo, en lugar de migrar a los grandes centros urbanos.

En este contexto institucional, en el año 2011, se invita a Katharina María Montens, experta del Centro Internacional de Migración, para llevar a cabo un proceso reflexivo y sistemático de la investigación en el programa de PyC. A partir de este encuentro, se llega al SLE de la Universidad Humboldt de Berlín y nace, entonces, una relación que en principio permitió la realización conjunta del proyecto “Estrategias de reparación socioproductiva a población víctima del conflicto armado en el oriente

de Caldas en Colombia” (Montens *et al.*, 2014; Molina *et al.*, 2014),⁴ financiado por Cercapaz de la GIZ.

Esta investigación permitió a la UAM tener una idea más completa y práctica del enfoque, y contar con la oportunidad de que tres de sus docentes participaran activamente en la fase de adquisición, preparación e implementación del proyecto en el oriente del departamento de Caldas. De igual forma, las experiencias previas hicieron posible crear la confianza necesaria para avanzar en la estructuración de un programa de cooperación conjunta, gracias a una primera experiencia exitosa de investigación, que constató la fuerza y proyección de la IAD, especialmente al concebirse como un enfoque de investigación que acerca las funciones sustantivas de la universidad: la investigación, la docencia y la proyección.

En 2014, se presentó un proyecto conjunto UAM-SLE al Servicio Alemán para el Intercambio Académico (DAAD) con el fin de realizar la transferencia del enfoque IAD y el proceso de aprendizaje, ajuste e incorporación de este a la UAM. A continuación, se resumen los grandes componentes de este proyecto, que se constituyó en la segunda fase de la transferencia del enfoque a la UAM.

FIGURA 2. Ejes de trabajo de la fase II (2014-2017).



Fuente: elaboración propia a partir de Hurtado *et al.* (2018).

⁴ MOLINA, Alejandra; Daniel HURTADO CANO, Juan Guillermo VIEIRA SILVA, Judith STEGEMANN, Mario PILZ, Katharina MONTENS y Gregor MAAß (2014). *Entre reparación y transformación*. Berlín: Albrecht Daniel Thaer-Institut für Agrar-und Gartenbauwissenschaften.

En el marco de esta segunda fase de transferencia, se desarrollaron proyectos de interés que permitieron el relacionamiento entre diferentes actores de la sociedad; estos son los siguientes:

TABLA 1. Proyectos de interés.

Año de inicio y finalización	Financiado	Nombre del proyecto
2017-2018	UAM	Sistematización del proyecto “Transferencia del enfoque de Investigación orientada a la Acción y toma de Decisiones (IAD) del Centro para el Desarrollo Rural de la Universidad Humboldt de Berlín a la Universidad Autónoma de Manizales, en el marco del desarrollo rural y promoción de la paz 2014-2017.
	GIZ (programa Forpaz)	Modelo organizacional y estrategias de sostenibilidad administrativa y financiera para las entidades facilitadoras de la Redprodepaz.
	Gobernación de Caldas (Secretaría de Desarrollo)	Evaluación de la política de juventud 2007-2017 y formulación de los lineamientos para la política pública de juventud 2017-2026.
2016-2017	Gobernación de Caldas (secretarías de Desarrollo Social y de Gobierno) y Dirección Territorial de Salud de Caldas	Formulación de los lineamientos y elementos que debe considerar la administración departamental en la consolidación de una política pública en salud mental.
2015-2016	UAM y Universidad de Ibagué	Estado del arte sobre territorio, paz y desarrollo a partir de sus discusiones conceptuales y la producción científica colombiana (2000-2015).
2014-2015	Alcaldía de Manizales (secretarías de Desarrollo Social y Planeación)	Formulación de los lineamientos para una política pública de envejecimiento y vejez.
	Fenalco seccional Caldas	Construcción y validación de una batería de indicadores para evaluar el comercio de Manizales.
2013-2014	GIZ (programa Cercapaz)	Entre reparación y transformación: estrategias productivas en el marco de la reparación integral a las víctimas del conflicto armado en el oriente de Caldas.

Fuente: Hurtado *et al.* (2018).

Una vez realizada la transferencia del enfoque a la UAM, en 2018, se presentó un nuevo proyecto al DAAD denominado “Investigación orientada a la acción y la toma de decisiones (IAD) como base para la cooperación de universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México (2018-2021)”, que permitiera el trabajo colaborativo desde la UAM con otros países: Perú con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y México con la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), en alianza con el SLE de la Universidad Humboldt de Berlín

(Alemania); simultáneamente, se logró un trabajo conjunto con el Sistema Universitario de Manizales (SUMA), creado como una alianza entre diferentes instituciones de educación superior de la ciudad de Manizales-Caldas-Colombia, que busca potenciar los recursos humanos, estructurales y relacionales, en función del mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad, desde procesos de proyección gestión e investigación; este último aportando al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación para el mejoramiento del desarrollo social, la productividad y la competitividad.

Los objetivos propuestos en esta segunda fase del proyecto IAD fueron los siguientes:

TABLA 2. Objetivos del proyecto.

Objetivos del proyecto	Impactos esperados
<p>1. Consolidar la investigación interdisciplinaria orientada a la acción y la toma de decisiones (IAD) en la UAM y en otras universidades del Eje Cafetero (Alianza SUMA).</p>	<p>Actores del ámbito público, privado y de la sociedad civil cooperan con las universidades en el Eje Cafetero y aplican los resultados de la IAD para el diseño de políticas, estrategias, proyectos u otras intervenciones que contribuyen al desarrollo de la región.</p>
<p>2. Transferencia IAD en el marco de una cooperación Sur-Sur a las universidades asociadas: UNMSM en Lima (Perú) y la UAN en Tepic (México).</p>	<p>El enfoque IAD está involucrado en las dos nuevas universidades asociadas que disponen de un equipo núcleo de investigadores/as formados/as en la IAD. Los socios son capaces de realizar primeros estudios con actores del ámbito estatal, privado y de la sociedad civil en el contexto regional correspondiente.</p>
<p>3. Conformar una comunidad de aprendizaje y diálogo (<i>Community of Practice</i>) para el intercambio de experiencias y la consolidación de la IAD en el contexto latinoamericano.</p>	<p>Las universidades participantes en Alemania, Colombia, México, Perú, Brasil y Mozambique se definen como equipo núcleo para la transferencia de la IAD a América Latina y más allá de sus fronteras. Con sus experiencias contribuyen a un debate sobre el rol y las posibilidades de las universidades y la IAD en la conformación de procesos de desarrollo y el apoyo a los actores del ámbito público, privado y de la sociedad civil.</p>

Fuente: elaboración propia.

En el marco de esta fase de trabajo colaborativo, se han desarrollado las siguientes investigaciones:

TABLA 3. Investigaciones.

Año de inicio-finalización	Financiador	Nombre del proyecto
2019	Secretaría de Desarrollo Social Gobernación de Caldas, Federación de ONG de Caldas y Alianza SUMA	Formulación de la Política Pública de las Organizaciones de la Sociedad del departamento de Caldas.
2020	Alianza IES de México, Perú, Colombia, Brasil	Retos y oportunidades de jóvenes en territorios cafetaleros latinoamericanos: estudio comparativo entre Colombia, México, Perú y Brasil.
2020	Alianza IES SUMA	Programa de investigación-intervención psicosocial y comunitaria para la afirmación de la vida y prevención del suicidio con jóvenes estudiantes desde la estrategia de redes en la ciudad de Manizales.

Fuente: elaboración propia.

Esta tercera fase del proyecto ha permitido no solamente el desarrollo de proyectos de investigación con un conocimiento más profundo del enfoque, sino también la articulación de distintas instituciones académicas y no académicas alrededor de estos proyectos, lo que ha generado confianza en las comunidades y en las entidades contratantes. De esta manera, la toma de decisiones se realiza con mayor información y certeza.

Por otra parte, y gracias a lo anterior, el enfoque IAD ha logrado posicionarse en diferentes contextos, lo que se ha apoyado con importantes procesos de formación y transferencia a nivel local, regional, nacional e internacional. Estos encuentros están fortaleciendo constantemente la Comunidad de Aprendizaje IAD y consolidando un intercambio de experiencias de cada país, lo que ha resultado en la puesta en común de proyectos de investigación para responder a problemáticas comunes en diferentes contextos latinoamericanos. De esta manera, se espera que el enfoque IAD aporte a la generación de nuevo conocimiento e información de interés para la toma de decisiones informadas trascendentales en fronteras y alcances.

Conclusiones

La Comunidad de Aprendizaje IAD propone formalizar y ampliar los mecanismos de cooperación y coordinación para crear y fortalecer una red de carácter académico y científico entre expertos de la IAD de varios países, con miras a incrementar la calidad de la investigación científica y poder contribuir al desarrollo social, político y económico basado en el conocimiento:

Para fomentar la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTeI) en Colombia, la gestión de redes académicas debe caracterizarse por: la generación y conservación de confianza

entre sus miembros; la comunicación activa y el intercambio de experiencias de interés común; el desarrollo paulatino de la capacidad de aprendizaje y asimilación de nuevas opciones de trabajo y la conservación de un entorno adecuado, impulsado por un decidido apoyo institucional. Acorde con los conceptos y enfoques de COLCIENCIA (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021, pp. 18-21).

El proceso de transferencia del enfoque IAD ha implicado el acercamiento de investigadores de varios países, unidos con la intención de generar conocimiento para la toma de decisiones informadas y reflexiones alrededor de problemáticas comunes.

Uno de los factores de éxito para lograr la transferencia del enfoque fue la articulación entre las funciones sustantivas de la UAM: docencia, investigación, proyección y gestión. Con esta mirada integradora, trabajaron todos los actores que participan en el desarrollo de la transferencia en la institución, lo que permitió proyectar acciones relacionadas con la generación de propuestas de trabajo, la identificación de posibles contratantes, la organización interna para la consecución de recursos, la asignación de personal, los procesos de seguimiento y la evaluación de las acciones implementadas.

En el desarrollo del proyecto, se ha permitido conocer, comprender, aprender e implementar el enfoque IAD en la negociación, formulación, ejecución y divulgación de los proyectos de investigación. La experiencia parte del reconocimiento de las lecciones aprendidas del SLE en su trayectoria investigativa. Así, mientras se ejecutaba el proceso de formación de los investigadores, el colectivo conformado por estos realizó ejercicios para la formulación de los proyectos que se han ido concertando con diferentes aliados, con el fin de profundizar y simular con casos tipo la aplicación del enfoque. De esta manera, se fue logrando la adaptación y resignificación del enfoque a las necesidades y realidades del contexto investigativo nacional y de la UAM.

Esta propuesta investigativa abre a las instituciones posibilidades de acceder a un enfoque de trabajo ágil y con generación de resultados aplicables en el corto plazo, que den respuestas a las necesidades del entorno que requieren información para la toma de decisiones. Este aporte permite a universidades y centros de investigación contar con un enfoque adicional que complementa la investigación y ofrezca alternativas a requerimientos de la sociedad y de contratantes del sector público, privado y la sociedad civil en general.

Contar con la participación de múltiples actores es fundamental en la adhesión al enfoque IAD. Los equipos de investigadores realizaron inventarios de usuarios directos e indirectos de las investigaciones y procuraron una recolección de información de manera iterativa con el fin de recoger, analizar y volver al trabajo de campo para asegurar con los usuarios que las interpretaciones correspondieran a la realidad vivida por los actores participantes.

Si bien los productos de apropiación social del conocimiento son bien valorados por los contratantes —dado que permiten la difusión en lenguajes cercanos a la población en general (cartillas, manuales, foros, videos)—, los productos de nuevo conocimiento son poco valorados y, en ocasiones, no se asumen en los términos de referencia, pues son considerados productos que —por su proceso de escritura, revisión de pares

externos y publicación en formatos de libro o artículos— son costosos. Sin embargo, para la academia es importante la divulgación de resultados en comunidades académicas, científicas y población en general.

Bibliografía

- GRUNDMANN, Gesa; Karin FIEGE y Victoria SALAZAR GIL (2017). *Manual de investigación para la acción y la toma de decisiones*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- HURTADO CANO, Daniel; Giovanni HERRERA MUÑOZ, Luz Ángela VELASCO ESCOBAR, María del Carmen VERGARA QUINTERO y Gesa GRUNDMANN (2018). *Experiencia de transferencia del enfoque de investigación orientada a la acción y toma de decisiones (IAD)*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de <https://editorial.autonoma.edu.co/index.php/libros/catalog/view/80/43/180-1>.
- MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (2021). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación-2021*. [Documento]. Recuperado de [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/M601PR04G01%20Modelo%20medici%C3%B3n%20grupos%20investigacion%2C%20tecnologica%20o%20innovacion%20y%20reconocimiento%20investigadores%20SNCTI%20V00%20\(1\).pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/M601PR04G01%20Modelo%20medici%C3%B3n%20grupos%20investigacion%2C%20tecnologica%20o%20innovacion%20y%20reconocimiento%20investigadores%20SNCTI%20V00%20(1).pdf).
- MOLINA, Alejandra; Daniel HURTADO CANO, Juan Guillermo VIEIRA SILVA, Judith STEGEMANN, Mario PILZ, Katharina MONTENS y Gregor MAAß (2014). *Entre reparación y transformación*. Berlín: Albrecht Daniel Thaer-Institut für Agrar-und Gartenbauwissenschaften.
- MONTENS, Katharina; Gregor MAASS, Daniel HURTADO CANO, Alejandra MOLINA OSORIO, Mario PILZ, Judith STEGEMANN y Juan Guillermo VIEIRA SILVA (2014). *Entre reparación y transformación: estrategias productivas en el marco de la reparación integral a las víctimas del conflicto armado en el oriente de Caldas, Colombia*. Berlín: Universidad Humboldt de Berlín.

Experiencias de investigación orientada a la acción y decisión en el contexto brasileño

Leandro Martins Fontoura¹

Las bases para el uso de la investigación aplicada en el ámbito de la cooperación internacional para la investigación orientada a la acción y toma de decisiones (IAD) parten de un proyecto de colaboración mutua entre las universidades de Humboldt, en Alemania, a través del Centro de Estudios Avanzados para el Desarrollo Rural (SLE) y Eduardo Mondlane, en Mozambique, a través de la maestría en Sociología Rural y Gestión del Desarrollo (MSG).

En 2014, la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ) se unió como aliado en este proyecto de colaboración, de modo que este se convirtió en un proyecto de cooperación trilateral internacional, vinculado en Brasil al Programa de Posgrado en Prácticas de Desarrollo Sostenible (PPGPDS). Este proyecto de cooperación trilateral fue financiado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) de 2014 a 2016, y su principal objetivo consistió en realizar intercambios entre docentes y estudiantes y en mejorar las capacidades colaborativas en la búsqueda del desarrollo sostenible en investigaciones de campo, involucrando socios y comunidades locales en los tres países.

Los temas relacionados con el manejo de los recursos naturales, la prevención de desastres, la seguridad alimentaria, la reducción de la pobreza, la salud pública, la conservación del medio ambiente, el cambio climático y la agroecología fueron recurrentes en el desarrollo de las acciones de este proyecto de cooperación trilateral.

Así, se consolidó la cooperación entre las tres instituciones, ampliando las alianzas universitarias y priorizando acciones conjuntas para fortalecer la cooperación trilateral, como la creación de una red de egresados, el desarrollo de un sistema de seguimiento, la evaluación y mejora de la formación, y el establecimiento de la calificación profesional para áreas de demanda nacional e internacional, enfocadas en el desarrollo sustentable.

Entre 2017 y 2020, continúa la cooperación trilateral en otro proyecto apoyado por el DAAD, con el fin de estimular las alianzas entre universidades y el sector privado en busca de la sostenibilidad. Conocido como Universidad Encuentra Economía para la Sostenibilidad (UNEES), el proyecto se enfocó en estrechar las brechas encontradas entre los ensayos teóricos y prácticos sobre el desarrollo sostenible realizados en la academia y lo que las empresas aplican en su realidad sobre este tema.

¹ Doctor en Ciencias Ambientales. Es profesor e investigador del Programa de Prácticas en Desarrollo Sostenible de la UFRRJ, Brasil.

A lo largo de las alianzas y desarrollo de los proyectos, se incrementaron las ventajas de las alianzas privadas en el proyecto UNEES, ya que los socios del sector privado reciben asesoría personalizada para resolver problemas prácticos reales, y los estudiantes y docentes mejoran sus competencias profesionales realizando actividades de prácticas sustentables; además, los estudiantes desarrollan investigaciones conjuntas con socios y estudiantes de otros países sobre temas relacionados con la sustentabilidad y el emprendimiento. Finalmente, las universidades sacan ventaja de incrementar su formación profesional y habilidades prácticas de investigación para temas específicos. A través de la IAD, las universidades contribuyen a resolver problemas socioeconómicos relacionados con el desarrollo sostenible.

Las bases metodológicas de la IAD parten del SLE de la Universidad Humboldt, que cuenta con más de 50 años de experiencia en investigación aplicada y metodologías participativas que asisten en la planificación y ejecución de investigaciones. A lo largo de este periodo, se mejoró la metodología con el fin de optimizar los resultados y la gestión del tiempo y de los recursos económicos. A partir del proyecto de cooperación trilateral, estas metodologías fueron adaptadas e implementadas para la ejecución de trabajo de campo, especialmente para maestrías enfocadas en desarrollo regional y rural, en prácticas sostenibles y en cooperación internacional, como es el caso de las tres maestrías de cooperación.

Así, la etapa actual de la IAD en Brasil permite obtener resultados importantes para las universidades, para el aprendizaje de los estudiantes y para los socios. Se verifica de este modo el potencial de la metodología y su relevancia para la organización del trabajo de campo, la modernización del aprendizaje a través de la práctica y también en iniciativas de extensión, donde la sociedad participa en las actividades universitarias a través de dos de sus socios, ayudando a resolver problemas relacionados con prácticas sostenibles, donde profesores y alumnos colaboran para resolver los problemas presentados.

La IAD en Brasil

El camino de las experiencias IAD en Brasil se desarrolla principalmente en tres direcciones estratégicas: la primera, la inserción de la metodología en los programas de posgrado; la segunda, en la formación de docentes y estudiantes; y la tercera, como inclusión institucional en la estructura universitaria para proyectos de extensión.

La IAD en el contexto de estudios de posgrado y trabajo de campo

Cuando comenzó la cooperación trilateral en asociación con PPGPDS, esta fue la puerta de entrada natural para la IAD en la universidad. El programa fue fundado en 2010 con una fuerte inclinación a realizar trabajo de campo por prácticas sostenibles, y es obligatorio que los estudiantes realicen, además de la disertación, investigación de campo aplicada, que puede variar de 2 a 11 semanas.

En un inicio, estos trabajos de campo se realizaban de manera colectiva: todos los estudiantes iban juntos al campo para resolver un problema sostenible y se dividían en equipos con diferentes temas de investigación. La infraestructura y los costos para mantener a estos estudiantes trabajando juntos durante semanas, a veces en el extranjero, eran muy altos; se comprendió que los resultados podían ser más efectivos incluso cuando el trabajo se realizaba en equipos más pequeños, con una planificación sistemática, con mayor profundidad y detalle.

Así, la IAD surge como una importante herramienta metodológica en la planificación y ejecución de actividades, sistematizando y organizando acciones de manera técnica y científica, aportando mejores resultados a la investigación aplicada y ahorrando tiempo y recursos económicos. Esto se debe a que una de las principales características de la IAD reside en el enfoque por resultados y en las formas de alcanzar las metas para la resolución de problemas. Además, es importante destacar la capacidad de adaptación de la metodología y su flexibilidad ante diferentes escenarios y realidades. Esto es una gran ventaja, ya que las realidades de las comunidades, socios y países siempre son diferentes y es necesario tener armonía con el medio ambiente para lograr buenos resultados.

En este contexto teórico y práctico, la metodología IAD se dedica a la elaboración y realización de estudios de investigación aplicada orientados a la resolución de problemas. Se desarrolla sistemáticamente un concepto de investigación, que construye —a partir de un análisis del problema que debe ser resuelto mediante la investigación— un sistema lógico, definiendo objetivos, contenidos y métodos. La aplicación de la metodología IAD es multidimensional y adaptable, siendo utilizada frecuentemente para la recolección de datos, el seguimiento de proyectos, la evaluación de una intervención, el desarrollo y testeado de una metodología, entre otros (Fiege *et al.*, 2019).

La IAD trabaja con base en un término de referencia (TdR), documento que acuerda entre las partes el objetivo del trabajo, indicando cómo se desarrollará, las responsabilidades de cada uno, la metodología de análisis, cuáles serán los recursos humanos y financieros involucrados, y un horario de trabajo. El desarrollo de un buen TdR es fundamental para que el concepto de investigación se pueda llevar a cabo de forma objetiva y transparente, para evitar futuras limitaciones por una comprensión incorrecta o incompleta del trabajo por desarrollar.

La IAD contiene dos términos centrales: acción y decisión. El objetivo entonces es realizar una investigación que lleve a la acción y que facilite la toma de decisiones. Esto puede ocurrir de varias formas, pero siempre siguiendo los cuatro principios fundamentales de la IAD: orientación a resultados, trabajo en equipo, calidad adecuada y enfoque multidimensional (Fiege *et al.*, 2019).

Metodología de la investigación en la práctica docente

El primer paso de la IAD es la elaboración de un TdR junto con el socio. Este TdR tendrá mucha información importante que involucra la naturaleza del trabajo, su profundización y la cantidad de personas necesarias para alcanzar los objetivos dentro del plazo establecido. Normalmente, los TdR son iniciados por los socios, quienes señalan algún

problema por resolver o un tema por investigar y, a partir de ahí, los docentes deben dar retroalimentación para que, juntos, se puedan presentar los TdR a los estudiantes (u otros interesados en la IAD). Luego, en el aula, se deben realizar los procedimientos de división de grupos y la composición de equipos, buscando siempre una mayor heterogeneidad de conocimientos, experiencias, género, edad y cultura. Esto ha demostrado ser positivo para la consecución de resultados y soluciones innovadoras y creativas.

La IAD trabaja de forma totalmente participativa desde el inicio y, de forma muy sutil y casi lúdica, tiene la capacidad de involucrar a los participantes en la construcción de ideas, objetivos, enfoques metodológicos y desarrollo de actividades. Este compromiso es muy importante para el éxito del trabajo y la consecución de los objetivos, y desde el principio se fomenta la participación colectiva y equilibrada.

Es importante resaltar que la participación y apropiación colectiva del método funciona mejor porque la lógica de enseñanza de la IAD es diferente a la tradicional, en la que el docente actúa en el aula y los estudiantes miran pasivamente. En la IAD, los profesores realizan pequeños insumos de hasta 30 o 40 minutos, explicando algunos conceptos y dando a los alumnos pequeñas tareas.

Estas tareas se llevan a cabo en grupos, con debates y discusiones de ideas, y deben registrarse en tarjetas de colores y tener una organización lógica en un “metaplan” para su visualización y comprensión por todos. Cada vez que el grupo se reúna para debatir, se debe decidir internamente cuál de los miembros será el moderador, quién será el relator y quién se encargará de la presentación en el plenario. El papel del moderador es importante, ya que conduce los debates, está atento al tiempo de la tarea, distribuye responsabilidades y siempre está enfocado en lograr los objetivos de la actividad. Recomendamos que todas estas experiencias sean probadas por todos y que los puestos y responsabilidades se roten entre los miembros del grupo.

Luego de dialogar y debatir internamente en el grupo, los resultados de la tarea se presentan a los docentes y estudiantes de otros grupos en una sesión plenaria, para que se incorporen comentarios, preguntas y nuevas ideas. El relator debe tener en cuenta estas sugerencias, ya que, luego de este momento de retroalimentación de los docentes y otros del plenario, el grupo debe incorporar las sugerencias y adecuar el trabajo antes de pasar a la siguiente tarea.

Esta rutina de insumos docentes, presentación de tareas, trabajos y debates en grupos, presentación en plenario, retroalimentación de los docentes e incorporación y adecuación de sugerencias se lleva a cabo hasta el final del curso y solidificará los objetivos, las metodologías y los resultados de los estudiantes, que compone el concepto de investigación que se va a realizar en campo.

En el contexto de las disciplinas que se llevan a cabo en las universidades, el concepto de investigación es el producto diseñado por los estudiantes, con el apoyo de docentes y supervisores, que consiste en el desarrollo de un plan de trabajo participativo, detallado, internalizado y asumido por todo el equipo como el mejor enfoque-solución al problema, dadas las condiciones presentadas. La elaboración del concepto de investigación sigue tres pasos principales, que se basan sucesiva y lógicamente entre sí, como lo demuestran Fiege *et al.* (2019):

- a. Fase 1 (clarificación de la misión): en esta fase se aclara el motivo o la justificación para la realización del estudio. Aquí se deben identificar los objetivos y los usuarios, hacer preguntas clave, discutir los posibles efectos secundarios negativos y establecer formas de comunicación.
- b. Fase 2 (definición de contenido): aquí se definen las áreas temáticas de la investigación y las cuestiones por analizar, se identifican las fuentes de información y se definen hipótesis e indicadores.
- c. Fase 3 (selección del método): en esta fase se seleccionan las unidades de investigación y se describe el posible uso del muestreo, el conjunto de instrumentos metodológicos por utilizar y el procedimiento para el análisis.

Al final de las tres fases, se debe elaborar un plan de trabajo y el equipo de investigación tendrá un concepto de investigación consistente, que debe ser presentado públicamente a los socios y otras partes interesadas antes de la fase de campo para que se puedan incorporar las adaptaciones, y un informe inicial, denominado informe inicial, que debe ser acordado con los socios antes del inicio del trabajo de campo.

La IAD en la formación de profesores y alumnos

Otra estrategia necesaria para la consolidación de la IAD como metodología de investigación aplicada y orientación a resultados es la formación de profesores, estudiantes y personal de la universidad. Siempre es un desafío incorporar nuevos procesos en las instituciones, pero tener un enfoque integral, multidisciplinar y preparado es fundamental para la consolidación de cambios de este orden.

Para la IAD en Brasil, hasta 2016, se utilizó la estrategia de formación de docentes del PPGPDS interesados en la metodología por utilizar en las disciplinas de investigación aplicada. Como el proyecto de cooperación trilateral contemplaba el intercambio de profesores de universidades asociadas, profesores de Alemania y Mozambique vinieron a Brasil para enseñar a nuestros estudiantes, en asociación con profesores del PPGPDS. Asimismo, se invitó a maestros brasileños a enseñar y participar en otras capacitaciones en Mozambique y Alemania.

La idea era formar un equipo consistente para asumir las responsabilidades de docencia, formación e institucionalización de la IAD en la universidad, hecho que se implementó en 2017. Con un equipo pequeño pero fortalecido, se inició la capacitación de docentes, alumnos y empleados. Inicialmente se establecieron dos frentes: el primero con el apoyo del decano de Extensión, que ofreció cursos cortos de 40 horas certificados por la universidad. Estos cursos se concentran en una semana y suelen realizarse con la participación de profesores extranjeros. El público está formado principalmente por profesores, pero también se admiten estudiantes de posgrado y técnicos universitarios.

Otra iniciativa para expandir la IAD y sus beneficios se llevó a cabo a través de una alianza con el Programa de Posgrado en Educación Agrícola (PPGEA). Esta decisión se tomó de acuerdo con las características del programa y las posibilidades

de realizar trabajos de investigación aplicada, que son muy comunes entre los estudiantes del programa. Para ello, se realizó una formación específica para los docentes del PPGEA, para que las bases metodológicas de la IAD pudieran incorporarse a las disciplinas y prácticas de la investigación científica. Así, se ofrecieron cursos sobre la metodología IAD, trabajo en equipo, TdR y *Rural Invest*, una herramienta metodológica desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura para la elaboración de planes de negocios en áreas rurales.

Los resultados de esta iniciativa fueron muy positivos, gracias a la participación de innumerables profesores y estudiantes, y también a la perspectiva de mejoras en la investigación e inclusión de la IAD en las asignaturas de maestría. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los cambios son un proceso gradual y continuo, que han de contar con la participación de quienes recibieron la capacitación, pero también fue fundamental el apoyo institucional de la coordinación del PPGEA, impulsando y apoyando siempre las iniciativas y proyectos con la participación de profesores y estudiantes.

La IAD en el contexto institucional de la universidad

Una estrategia importante para la cooperación trilateral y para el fortalecimiento de la IAD es promover su institucionalización de una manera más integral. En la UFRRJ, el camino elegido fue trabajar más intensamente con el decano de Extensión, entendiendo que sería el sector universitario más adecuado para involucrarse en la investigación aplicada y el trabajo de extensión universitaria, donde se involucran instituciones externas, comunidades locales y servicios, la población en general, especialmente las personas más vulnerables.

Es preciso señalar que desde el inicio de las actividades del proyecto, en el 2014, la cooperación trilateral ha obtenido todo el apoyo necesario de la rectoría. Ha habido tres rectores diferentes desde entonces y todos han mostrado una misma postura de apoyo, respeto y colaboración, fomentando la expansión de actividades y reconociendo el potencial de transformación de realidades y mejora de procesos desde la adopción de la IAD, especialmente para su aplicación en prácticas. Esto hace que la experiencia sea más sostenible.

Existen varias posibilidades de uso de la metodología en el contexto institucional, desde la inclusión de la IAD como metodología oficial de investigación aplicada, pasando por la investigación de campo entre estudiantes de pregrado y posgrado, hasta su aplicación en procesos institucionales. En la UFRRJ, se decidió integrar la IAD en los proyectos de extensión, con el plan de incluir en todos los proyectos universitarios las bases de la investigación aplicada, destacando así las ventajas de la IAD, como el enfoque en objetivos y resultados, y una orientación para los productos y sus usuarios.

Las ideas fueron bien recibidas por el Rectorado y Prorectoría de Extensión, pero para su efectiva implementación es necesario contar con una estructura de recursos físicos y humanos que permita la capacitación, la certificación de proyectos y el seguimiento de resultados a través de indicadores y reporte, además de la comunicación con

los socios. Debido a una reestructuración de los trámites del decano de Extensión con la creación de la Escuela de Extensión de la UFRRJ, esta planificación aún no se ha materializado, pero demuestra el enorme potencial del uso de la IAD en las universidades, especialmente en la creación de puentes que van más allá de los muros universitarios y brindan alianzas y beneficios mutuos para los socios, los estudiantes, la sociedad y la propia universidad.

Retos y oportunidades

Con su enfoque estructurado y sistemático, la metodología IAD facilita decisivamente el desarrollo de conceptos de investigación aplicada. Las universidades, los profesores y los estudiantes involucrados aprecian la IAD, porque a través de los instrumentos de trabajo logran resultados concretos en un tiempo limitado. Además, trabajar en grupos multidisciplinarios proporciona una perspectiva integral sobre los problemas y los posibles resultados. Todo ello contribuye a un trabajo profesional y de calidad.

Existe un gran potencial para el uso de la IAD en estudios de investigación aplicada en estudios de posgrado, pero también en otras iniciativas dentro de las universidades, ya sea en la organización de la estructura institucional para la investigación —como se hace en Colombia—, en la aplicación de proyectos de extensión —como en Brasil— o en proyectos de consultoría —como se ha hecho en una universidad mexicana—.

Hay muchos caminos, sin embargo, la investigación aplicada en el trabajo de campo fue la que arrojó mayores y mejores resultados. Se han desarrollado con éxito varios conceptos de investigación en Alemania, Brasil y Mozambique, desde planes de desarrollo turístico en parques nacionales de Brasil, pasando por estudios de capacidad de apoyo, mejora de la cadena productiva de cítricos y ganado lechero, planes de manejo de manantiales, mejor comunicación con los clientes e incluso investigación para la interacción entre los administradores de áreas protegidas y las comunidades locales.

Esto da fe del potencial para aplicar la metodología y también para implementar proyectos equilibrados en una rara ecuación: los estudiantes ganan con el aprendizaje en la práctica y la alta calificación; ganan los socios que tienen sus problemas resueltos o dirigidos a una solución; ganan las universidades con la calificación de sus profesores y egresados; y, finalmente, ganan las comunidades locales, que se benefician de los proyectos de extensión y ven aliviados algunos de sus problemas con la intervención universitaria.

Esto muestra la convergencia entre la IAD y los objetivos de las universidades, que es un camino con alto potencial para los próximos pasos en la aplicación de esta metodología de investigación aplicada. No obstante, para que esto ocurra, se deben superar algunos desafíos, entre ellos, la implantación de la IAD de manera institucionalizada en las universidades, con la inclusión de profesionales dedicados a la metodología y con responsabilidades específicas y compromiso con los resultados.

Otro desafío pendiente de superar está relacionado con el desarrollo de TdR de calidad. Creemos que esto se puede mejorar con la formación y cualificación de profesores y estudiantes universitarios, pero sobre todo con la implicación de los socios en los

procesos de formación y cualificación. Un tercer desafío por resolver es la sostenibilidad de la metodología de investigación aplicada dentro de las universidades. Sin la estructura y el apoyo institucional adecuados, es poco probable que se establezca la IAD en el mediano y largo plazo. Esto significa que se deben pensar y planificar nuevos caminos y estrategias para asegurar que los resultados y sus beneficios se establezcan de forma permanente.

El tema político universitario no puede descuidarse, caso contrario, se podría no contar con apoyo institucional. Por supuesto, para tener una estructura mínima adecuada, se deben destinar los recursos financieros y profesionales dedicados a este trabajo. Esto debe ser provisto institucionalmente, considerando que el establecimiento de la IAD y sus potenciales retornos son importantes para la universidad. Sin embargo, en algunos casos, las universidades no cuentan con recursos económicos para tal fin, por lo que una posible vía sería incentivar acuerdos entre socios externos (sean públicos o privados) que puedan contribuir a la sostenibilidad de la IAD en las universidades y, al mismo tiempo, ser beneficiado con resultados objetivos de la investigación aplicada.

Entre las oportunidades, se destaca la importancia de seleccionar e involucrar a profesionales comprometidos con la EAP y abiertos a nuevas experiencias metodológicas. Además, la IAD demostró ser muy eficiente para proyectos de interacción con la comunidad fuera de las universidades, por lo que los proyectos de extensión universitaria se pueden gestionar utilizando la metodología como estándar para la investigación aplicada con enfoque en resultados.

Finalmente, encontramos que la metodología IAD tiene un enfoque importante en resultados, objetivos y resolución de problemas. No obstante, además de la investigación, el papel de las universidades también es preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos que impone la realidad y apoyar a la sociedad, especialmente a los más vulnerables. Así, la IAD se centra en productos y resultados, pero sobre todo en las personas y en la mejora de la calidad de vida; y este debe ser el camino de las relaciones entre las universidades y la sociedad.

Bibliografía

- FIEGE, Karin; Luisa CHICAMISSE MUTISSE, Leandro FONTOURA y Samuel QUIVE (2019). *Configurar a pesquisa em função da prática: pesquisa orientada para a ação e decisão (PAD)*. Berlín: Centro de Estudios Avanzados para el Desarrollo Rural de la Universidad Humboldt de Berlín.

El enfoque IAD aplicado en la Universidad Autónoma de Nayarit, México

*Fernando Flores Vilchez¹, Oyolsi Nájera González²,
Susana María Lorena Marcelaño Flores³ y Édgar Antonio Arcadia Peralta⁴*

Introducción

Nayarit es relativamente un estado joven: se fundó apenas bajo la Constitución de 1917. El estado de Nayarit está ubicado sobre las costas del océano Pacífico, al occidente del territorio mexicano. Sus límites son, por el norte, los estados de Durango y Sinaloa, por el este, los estados de Jalisco y Zacatecas, por el sur, Jalisco, y, por el oeste, el océano Pacífico. Localizado bajo el cuadrante de coordenadas latitud norte 21.5039 y longitud oeste 104.895, tiene una extensión superficial de 27 857 km² y ocupa el lugar 23 a nivel nacional. Tiene un clima tropical seco, de acuerdo con la clasificación climática de Köppen, y una altitud desde los 0 m s. n. m. hasta los 2200 m s. n. m. En población total, sus 1 235 000 habitantes, según el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020), representan apenas el 1.4 % de la superficie del país.

La historia de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) se remonta a 1962:

Quando el gobernador Francisco García Montero promulga el Decreto 4466 que contiene la Ley Orgánica del Instituto de Ciencias y Letras de Nayarit, al que le confiere personalidad jurídica como organismo público descentralizado para impartir enseñanza preparatoria y profesional, fomentar la investigación científica y social, capacidad para adquirir y administrar sus bienes, libertad de cátedra y de investigación, además de que estableció como obligación de los poderes públicos el de proporcionar al Instituto apoyo suficiente para ejercer sus funciones (Comisiones Unidas Permanente de Reglamentos y Especial de Legislación y Gobierno, 2003, p. 2).

¹ Ingeniero en Sistemas Computacionales, maestro en Ciencias de la Computación y doctor en Ciencias para el Desarrollo Sustentable. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit, México.

² Licenciado en Biología, maestro en Ciencias Ambientales y doctor en Ciencias para el Desarrollo Sustentable. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit, México.

³ Licenciada en Enfermería, maestra en Ciencias de la Salud Ambiental y doctora en Ciudad, Territorio y Sustentabilidad. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit, México.

⁴ Licenciado en Informática y Estadística, maestro en Tecnologías de la Información y el Aprendizaje. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit, México.

Posteriormente, en 1969, con el Decreto 5162, se establece la Universidad de Nayarit mediante la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit. En 1975, durante el gobierno del licenciado Roberto Gómez Reyes, se decreta:

La autonomía universitaria con la reforma de varios artículos de la Ley Orgánica, dotando a los órganos de la Universidad de capacidad para darse sus formas de gobierno, estructura, atribuciones, sanciones y todo aquello que estimaran necesario para desarrollar el quehacer universitario (Comisiones Unidas Permanente de Reglamentos y Especial de Legislación y Gobierno, 2003, pp. 2-3).

La Universidad Autónoma de Nayarit, en sus poco más de 50 años de historia, es una de las más importantes instituciones de educación superior del estado de Nayarit. De ahí que se haya posicionado, en 2016, como una de las 30 mejores universidades de México, siendo:

Entre sus fortalezas se destaca una planta docente capacitada y competitiva, un mayor número de cuerpos académicos consolidados y de proyectos de investigación, oferta educativa actualizada y pertinente a las necesidades sociales y económicas del estado, así como personal administrativo calificado y especializado (Universidad Autónoma de Nayarit, 2016, p. 10).

Plan de desarrollo de la universidad y la apuesta por la investigación y la pertinencia social

El Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 es el resultado de un diagnóstico que:

se realizó a través de la participación de la comunidad universitaria y de la ciudadanía en general: se llevaron a cabo talleres, mesas de propuestas, una encuesta en línea y un estudio de percepción social sobre la Universidad Autónoma de Nayarit (Universidad Autónoma de Nayarit, 2016, p. 10).

Dentro de las actividades sustantivas de la UAN se encuentra la docencia y, como resultado de este diagnóstico, se observa que la Universidad dispone de:

15 unidades académicas de educación medio superior (EMS), de las cuales una es considerada como preparatoria abierta; 56 programas educativos de técnico superior universitario y licenciatura, ofertados de manera presencial o semipresencial, donde tres de ellos se ofertan en modalidad no escolarizada (virtual); y 26 programas de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) (Universidad Autónoma de Nayarit, 2016, p. 10).

Además, la Universidad se encuentra comprometida con:

el impulso y fortalecimiento de la investigación [como] un eje prioritario, [que] contribuye al desarrollo humano, social y económico de la región, permite la generación de conocimiento para comprender la realidad y dar solución a los problemas actuales (Universidad Autónoma de Nayarit, 2016, p. 11).

Para lograr lo anterior, la Universidad posee diferentes programas estratégicos, como el Programa Estratégico de Fomento a la Investigación Científica y Aplicada, el Programa Estratégico de Desarrollo de Habilidades para la Investigación, el Programa Estratégico de Generación del Conocimiento para la Docencia Universitaria, el Programa Estratégico de Desarrollo y Transferencia Tecnológica, el Programa Estratégico de Divulgación Científica, el Programa Estratégico de Evaluación y Seguimiento de los Resultados de Investigación y el Programa Estratégico de Formación de Recursos Humanos de Alto Nivel, los que se encuentran bajo el eje de investigación con impacto social (Universidad Autónoma de Nayarit, 2016).

Proyectos de investigación

En el Programa Estratégico de Evaluación y Seguimiento de los Resultados de Investigación se llevan a cabo actividades como el registro y seguimiento de proyectos de investigación, los cuales permiten llevar un control de todos los proyectos que se están elaborando en las distintas áreas del conocimiento en la Universidad Autónoma de Nayarit. Pueden tener financiamiento externo o interno o no tener financiamiento.

La Universidad busca evaluar los resultados e impacto de los proyectos de investigación, ya que de ellos se derivan los diferentes tipos de producción académica, tales como artículos en revistas, libros, capítulos de libros y artículos en congresos; y son estos trabajos los que elevan los indicadores de calidad de la institución.

En 2019, se formalizaron un total de 209 proyectos de investigación, los cuales fueron registrados ante la Secretaría de Investigación y Posgrado: 136 proyectos fueron sin financiamiento, 66 con financiamiento externo y 7 con financiamiento interno. Los proyectos registrados fueron apoyados con un recurso total de \$ 8 600 720.28 (ocho millones seiscientos mil setecientos veinte pesos 28/100 MXN), equivalentes a USD 450 000.

Gracias a los apoyos otorgados por el patronato que administra el impuesto especial destinado a la Universidad al reconocer los proyectos como actividades de suma importancia para la propia Universidad y los investigadores, se han emitido las convocatorias de “Productividad universitaria a través de la investigación” y “Fortalecimiento a la investigación a través del impulso a conclusión de proyectos de investigación con financiamiento externo”, las cuales han permitido incrementar la producción académica y han dado como resultado un mayor número de cuerpos académicos en consolidación (CAEC) y consolidados (CAC), así como una mayor cantidad de docentes investigadores con la distinción del Sistema Nacional de Investigadores.

Difusión de la investigación: Congreso de CTI y programa Explora

Congreso CTI

En su preocupación por impulsar las actividades relacionadas con la ciencia y la tecnología en el estado, la Universidad Autónoma de Nayarit identifica la necesidad de crear espacios de discusión, pero sobre todo de reflexión, con el fin de exponer y difundir las investigaciones que se llevan a cabo dentro y fuera de nuestra institución.

Con el objetivo de impulsar la investigación y la difusión de los resultados obtenidos en las instituciones educativas de nivel superior, cada año se lleva a cabo en nuestra Universidad el Congreso de Ciencia, Tecnología e Innovación en Nayarit, en el que participan docentes, investigadores, tecnólogos, innovadores, vinculadores, divulgadores, académicos y estudiantes de las instituciones de educación superior, centros de investigación, empresas y organizaciones no gubernamentales, así como todos aquellos quienes realizan investigación científica o generan conocimiento en Nayarit. Se establecen así espacios de análisis que permiten vislumbrar un panorama de la situación actual en el ámbito económico, social, ambiental, tecnológico y científico del estado de Nayarit.

Por esto, el compromiso de la Universidad se enfoca en impulsar y fortalecer la investigación como un eje prioritario en la contribución al desarrollo humano, social y económico de la región, lo que permite la generación de conocimiento para comprender la realidad y brindar soluciones a los problemas actuales.

Explora

El programa Explora tiene como objetivo impulsar entre los estudiantes de nivel medio superior el interés por la investigación en las diferentes áreas del conocimiento, para que sean capaces de desarrollar habilidades académicas, científicas y tecnológicas para el impulso de vocaciones científicas entre la juventud universitaria. Explora busca promover la ciencia, la tecnología y la innovación a través de la investigación entre los estudiantes de entre 15 y 18 años, con el propósito de que, desde el bachillerato, obtengan herramientas que les permitan desarrollar sus habilidades, así como experimentar el deseo de continuar especializándose en temas de su interés trabajados por nuestros investigadores. Durante su experiencia en Explora, los estudiantes participan en las actividades de investigación en campo y laboratorio con los investigadores por cuatro a cinco semanas en sus vacaciones de verano. Al final, exponen lo realizado en un congreso Explora, especial para todos los participantes, en el que además se imparten ponencias que contribuyen a seguir impulsando su desarrollo académico e individual y los ayuda en su formación. Este programa proyecta a los futuros investigadores que requiere nuestra sociedad.

Los cuerpos académicos de la Universidad

Actualmente, la Universidad tiene 88 cuerpos académicos reconocidos ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep) de la Dirección de Superación Académica perteneciente a la Secretaría de Educación Pública.

Del total de cuerpos académicos, 29 se encuentran en formación (CAEF), 32 en el grado en consolidación (CAEC) y 26 en el grado de consolidados (CAC). Trabajan colegiadamente 386 profesores, que atienden 142 líneas de generación y aplicación del conocimiento, ubicadas en cinco áreas:

- Ciencias Básicas e Ingenierías
- Ciencias Biológicas y Agropecuarias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Económicas y Administrativas
- Ciencias Sociales y Humanidades

En México, quien lleva la administración y promueve la investigación en el país es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), mientras que el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es el programa que reconoce la labor de los investigadores nacionales. En la UAN, el número de investigadores miembros del SNI es 127, de los cuales 28 son investigadores candidatos, 90 están en el nivel I, 7 son de nivel II y 2 de nivel III.

Enfoque IAD y experiencia UAN

Por un lado, se define IAD (Investigación y Acción para la toma de Decisiones) como un “enfoque de investigación que reúne un conjunto de pasos estructurados para la formulación y ejecución de investigaciones interdisciplinarias sobre problemas del territorio y que son identificados por actores públicos, privados o de la sociedad civil” (Grundmann, Fiege y Salazar Gil, 2017, p. 17). Por otro lado, analizamos el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma de Nayarit en conjunto con la experiencia en investigación de los investigadores de la UAN. A ello, se suma la invitación de la Universidad Autónoma de Manizales a este proyecto IAD. Fue de este modo que se produjo el interés y acercamiento de la UAN para participar en un proyecto de investigación conjunto sobre este enfoque.

Algunos grupos de trabajo en la UAN han desarrollado investigaciones para la toma de decisiones que comparten elementos con el enfoque IAD. Estos trabajos se han solicitado y desarrollado en el marco de los instrumentos normativos establecidos por el Gobierno, particularmente en la gestión ambiental. En este contexto, se tiene experiencia en estudios técnicos para la declaratoria de áreas naturales protegidas de carácter estatal y federal; estudios de ordenamiento ecológico del territorio, y manifiestos de impacto ambiental para diferentes actividades y proyectos.

Además de atender con ellos las necesidades de los contratantes, estos trabajos tienen similitud con algunas de las principales características del enfoque IAD en los siguientes aspectos:

- Existe un contratante, generalmente dependencias gubernamentales y particulares, lo que perfila la aplicación de los resultados o productos de la investigación.

- Requieren de una visión multidisciplinaria, lo que favorece la identificación y conformación de grupos de trabajo multidisciplinarios.
- En algunas de estas experiencias, se definen términos de referencia, productos esperados y tiempos de realización (quizá, en este último punto, los tiempos exceden los recomendados por IAD).
- Son trabajos con una estructura metodológica.
- Algunos de ellos, como los programas de ordenamiento ecológico, exigen la incorporación de metodologías de corte participativo (a través de talleres participativos que se llevan a cabo aplicando diferentes dinámicas y estrategias de aprendizaje para crear ambientes adecuados, establecer una buena comunicación y obtener la información deseada).

La experiencia de estos grupos académicos se ha extendido también a atender necesidades/problemas de la iniciativa privada, a través de estudios que, además de las características arriba señaladas, incluyen una constante comunicación con los contratantes y posibles usuarios. En estas experiencias, se han planteado y definido preguntas y productos concretos y se han establecido tiempos de realización convenidos y ajustados entre las partes.

Como puede observarse, las experiencias arriba mencionadas no atienden los elementos básicos de IAD, como los tiempos de ejecución, en los cuales prevalecen las posturas académicas, llegando, en muchos de los casos, a exceder los tiempos sugeridos en el enfoque IAD. Quizás no se ha atendido el lenguaje empleado en los informes, por lo que prevalece en los productos un lenguaje técnico; tampoco se definen ni se establecen mecanismos de comunicación, publicación y divulgación del conocimiento generado, de manera que no siempre se favorece su apropiación social. Sin embargo, la sinergia entre la experiencia local y el enfoque IAD garantizará que el resultado de la investigación desarrollada por la Universidad corresponda a las necesidades de respuesta concreta a aquello que le dio origen, con lo que la toma de decisiones podrá ser acertada y eficaz, para optimizar recursos tanto académicos como económicos, capacidades y fortalezas.

La UAN y el proyecto IAD

La Universidad Autónoma de Nayarit emprendió, en 2017, con la Universidad Autónoma de Manizales, y con el apoyo del Centro para el Desarrollo Rural SRL de la Universidad de Humboldt (HU), un convenio mediante el cual la UAN pretende hacer propia la metodología Investigación-Acción para la toma de Decisiones como enfoque para los proyectos de investigación que se desarrollen en las diferentes unidades académicas y programas de posgrado de la UAN.

En el mes de abril de 2018, un grupo de profesores investigadores y directivos de la Universidad Autónoma de Nayarit sostuvo un encuentro académico en la Universidad Autónoma de Manizales, Colombia, en el cual se establecieron los lazos de colaboración

entre ambas universidades y los criterios y alcances de un convenio interinstitucional que permitiera a la UAN tener acceso a recursos financieros y humanos para iniciar la capacitación a docentes de esta universidad en el enfoque IAD. Se acordó, además, que posteriormente se trabajaría bajo este enfoque no solo investigaciones de la UAN, sino que se realizaría un proyecto compartido, en el cual participarían profesores investigadores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Así, el proyecto que nos convoca, titulado “Investigación orientada a la Acción y la Toma de Decisiones (IAD) como base para la cooperación de universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México”, plantea como objetivos para el periodo 2018-2021:

1. Consolidar la investigación interdisciplinaria orientada a la acción y a la toma de decisiones (IAD) en la Universidad Autónoma de Manizales y en otras universidades del eje cafetero (Alianza SUMA).
2. Transferir el IAD en el marco de una cooperación sur-sur con México y Perú a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Lima-Perú y la Universidad Autónoma de Nayarit en Tepic-México.
3. Conformar una comunidad de aprendizaje y diálogo para el intercambio de experiencias y el posicionamiento de IAD en el contexto latinoamericano.

En septiembre del mismo año, y en el marco del proyecto de colaboración, empezó el curso de capacitación a docentes de la UAN por parte de instructores expertos en el enfoque IAD. El grupo estuvo conformado por especialistas en distintas áreas del conocimiento, se contó con investigadores del área de la salud, ciencias sociales, ciencias biológico-agropecuarias y económico-administrativas. Gracias a una excelente dinámica de trabajo, se logró que los participantes articularan su experiencia en las distintas áreas, lo cual construyó una buena amalgama de ideas y propuestas. Este curso se desarrolló en dos etapas: la primera fue presencial y la segunda fue en línea, a través de la plataforma de aprendizaje virtual de la UAM.

Como estrategia de transferencia de la experiencia de adopción y adaptación del enfoque IAD a los aliados (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, y Universidad Autónoma de Nayarit, México), se presentó un curso de especialización. La propuesta se construye a partir de la experiencia realizada en 2017 en la Universidad Autónoma de Manizales y se plantea bajo la modalidad B-Learning. Virtualmente, se abordarían los contenidos principales del enfoque, conforme a los diez pasos que este propone; y, presencialmente, se trabajaría durante 40 horas alrededor de los casos de investigación seleccionados.

Una vez concluido este curso, se formaron equipos de trabajo, cada uno de los cuales comenzó a trabajar sobre un proyecto de investigación bajo el enfoque IAD, aplicando las técnicas y pasos de esta metodología, incorporando estudiantes de licenciatura y posgrado, y buscando obtener recursos propios de la institución para la elaboración de dichos trabajos. Así, se logró realizar dos proyectos de investigación: “Implicaciones del cambio de cobertura y uso del suelo sobre la escorrentía de la cuenca del Río Mololoa” y

“Sistema de indicadores de la actividad turística para la costa sur del estado de Nayarit”. Estas dos investigaciones aportaron la experiencia adquirida en la capacitación a los docentes investigadores para el trabajo del proyecto de colaboración IAD.

Diplomado “El perfil del docente en la universidad del siglo XXI”

De manera paralela a los trabajos y reuniones con las universidades participantes en el proyecto IAD, en la Universidad Autónoma de Nayarit se diseñó e impartió un diplomado de capacitación a los docentes de la Universidad que no habían tenido contacto o se sentían con poca experiencia en el mundo de la investigación, con el objetivo de preparar sus conocimientos básicos y de que los docentes participen en los proyectos de investigación, conozcan las metodologías, las herramientas. Sobre todo, se buscó la participación de estudiantes en las investigaciones, así como conseguir un impacto positivo de los resultados en la sociedad.

Este diplomado fue ofrecido bajo el enfoque investigación-acción para la toma de decisiones con el fin de impulsar las capacidades de los docentes y facilitar los procesos de investigación. El diplomado fue titulado “El perfil del docente en la universidad del siglo XXI” y contó con un registro total de 54 profesores de la Universidad adscritos a diferentes unidades académicas, como la licenciatura en Nutrición, Preparatoria N.º 1, Unidad Académica de Contaduría y Administración, Ciencias Básicas e Ingenierías, Secretaría de Investigación y Posgrado, licenciatura en Psicología, Unidad Académica de Agricultura, Unidad Académica de Enfermería, Unidad Académica de Odontología y Unidad Académica de Contaduría Extensión Norte de Acaponeta.

El diplomado, que se llevó a cabo los días viernes de mayo, junio y parte de julio, se inició el día 3 de mayo y concluyó el 12 de julio. El programa comprendió los siguientes módulos:

- Módulo I: La investigación como fuente generadora del conocimiento en las universidades.
- Módulo II: Mecanismos de ingreso y reglas de operación del perfil Prodep y del SIN.
- Módulo III: El trabajo colegiado para el desarrollo investigativo y la consolidación de los cuerpos académicos.
- Módulo IV: Integración de la universidad con el sector productivo y la sociedad.
- Módulo V: Fondos de financiamiento y gestión de proyectos de investigación.

Este programa contó con la participación de instructores reconocidos en la Universidad Autónoma de Nayarit, así como con profesores investigadores invitados de otras reconocidas universidades nacionales.

Por medio de este diplomado, se logró fortalecer las habilidades y competencias profesionales de los docentes, analizar y discutir los estándares mínimos necesarios establecidos por las distintas instancias nacionales (SEP y Conacyt) para reconocer el

trabajo del profesor e investigador, discutir las estrategias para contar con perfil Prodep e integrarse al Sistema Nacional de Investigadores.

La capacitación en Berlín

En el marco del proyecto “IAD como base para la cooperación entre universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México” (2018-2021), se recibió la invitación para asistir al Encuentro de la Comunidad de aprendizaje IAD, evento que fue realizado en la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Asistieron académicos de diferentes universidades de Colombia, encabezados por la Universidad Autónoma de Manizales, investigadores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, y de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. También, representantes académicos de Camerún y Brasil. Participaron en algunas actividades, asimismo, académicos y estudiantes de la Universidad de Humboldt, Alemania.

El objetivo principal de esta actividad fue avanzar en la construcción de la comunidad de aprendizaje a partir del intercambio académico de prácticas y experiencias IAD entre los países participantes. Las actividades realizadas durante el encuentro enriquecen e ilustran en gran medida a los miembros de la comunidad en formación, toda vez que el país anfitrión y algunos de los países participantes cuentan con mayor experiencia en la aplicación del enfoque IAD y compartieron su *expertise* sorteando los diferentes obstáculos en la implementación de proyectos bajo este enfoque.

El intercambio de ideas entre representantes de los países participantes permitió que en esta reunión se establecieran los compromisos del plan de trabajo 2019-2021 del encuentro, como conformar una red de la comunidad de aprendizaje IAD; promover un proyecto conjunto de cooperación internacional entre las universidades participantes; participar en el encuentro internacional que se llevaría a cabo en Lima, Perú, en noviembre de 2019; organizar, para marzo de 2020, el Foro Internacional IAD de seguimiento del proyecto en Nayarit, con la participación de docentes investigadores de Colombia, Perú y Alemania; así como elaborar un foro de difusión de la comunidad IAD, para el 2020, en la Universidad de Manizales y promover un curso de capacitación sobre el proceso IAD. También se acordó difundir el proyecto hacia el exterior y se expuso el trabajo hasta ese momento realizado en torno a la página web IAD, como una herramienta de esta comunidad de aprendizaje. Finalmente, el encuentro sirvió de marco para la reunión de excoordinadores de proyectos IAD.

La Universidad Autónoma de Nayarit y el IAD a futuro

El enfoque de investigación-acción para la toma de decisiones presenta una innovación al llevar las investigaciones en conjunto con y en beneficio de la sociedad. En la parte de los contratantes, esto representa un reto para América Latina y, en particular, para México, en cuanto a la búsqueda de que estos proyectos sean financiados por la iniciativa privada y por los propios gobiernos de los tres niveles.

En ese sentido, la Universidad Autónoma de Nayarit apuesta por llevar este enfoque metodológico con diversos grupos de investigación de la propia Universidad como una unidad de aprendizaje o como curso y diplomado para los alumnos de licenciatura y posgrado, así como por la capacitación de los propios docentes que tienen experiencia en investigación o para aquellos que se inician en este mundo fascinante.

También queda por explorar el convertirnos en un centro de capacitación para otras instituciones e investigadores de la región centro-occidente del país, ya que el enfoque puede ser interesante para otras universidades.

El trabajo realizado ha permitido elaborar convenios de colaboración con otras instituciones de los países participantes, lo cual también abre puertas para otros grupos de investigación de las universidades en futuros trabajos en conjunto con otras áreas.

Sin lugar a dudas, este proyecto de IAD seguirá dando grandes frutos para nuestra Universidad Autónoma de Nayarit.

Bibliografía

GRUNDMANN, Gesa; Karin FIEGE y Victoria SALAZAR GIL (2017). *Manual de Investigación para la Acción y la toma de Decisiones IAD*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales / Centro de Desarrollo Rural (SLE) de la Humboldt-Universität zu Berlin.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES (2017). *Investigación para la acción y la toma de decisiones (IAD)*. Recuperado de <https://archivo.autonoma.edu.co/investigacion/iad>.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT (9 de julio de 2019). “UAN participó en el Encuentro de Comunidad de Aprendizaje en Berlín”. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/comunicados/uan-participo-en-el-encuentro-de-comunidad-de-aprendizaje-en-berlin>.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT (9 de julio de 2019). “Cuarto informe del estado general presupuestal y financiero 2019-2020”. Recuperado de https://transparencia.uan.mx/d/links_temp/proactiva2019/sfa/proactiva/rectoria/4to%20INFORME%20DE%20LABORES%20UAN%202019-2020.pdf.

La propuesta de Investigación para la Acción y la Toma de Decisiones (IAD): repensando la experiencia desde la universidad pública de Perú

Ela Pérez Alva¹

A propósito de los 100 años del nacimiento de Freire²

La figura de Freire sigue presente en Latinoamérica, su presencia abrió camino a las pedagogías críticas y la educación como práctica de libertad, marcó un antes y un después en los procesos formativos participativos. Siguiendo su legado, muchos reconocieron que la educación no es neutral, persigue fines y, en ese sentido, es política. Lo cierto es que, mayormente, se hace sin considerar los intereses a los que se está respondiendo y a los que se está negando. Los efectos sobre las personas y comunidades pueden darse por acción o por omisión.

En el terreno de la educación escolar primaria y secundaria, los avances para una educación liberadora siguen un ritmo lento. En la universidad pública peruana —materia que nos ocupa—, orientar a la acción el proceso formativo o de producción de conocimientos es menos probable; más aún, se escucha a una sociedad cansada de que futuros profesionales toquen sus puertas con el propósito de hacer preguntas, extraer conocimientos y no volver a devolverlos. En el campo de la educación denominada *no formal o comunitaria*, de carácter participativo, ha sido cuestionada, calificándola incluso de apología.

Transformar el sistema educativo tradicional, incentivar el cuestionamiento de lo impartido, potenciar métodos de enseñanza desde una postura analítica, propiciar cambios, etcétera, es una tarea necesaria, pero aún pendiente.

¹ Docente del Departamento Académico de Trabajo Social y miembro titular del grupo de investigación-acción Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Integra el equipo coordinador del proyecto “Investigación orientada a la Acción y la toma de Decisiones (IAD) como base para la cooperación de universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México”.

² “PAULO FREIRE NO FUE; SIGUE SIENDO”. 1921-2021. “Se llamaba Paulo Freire. Nació en Recife, Brasil, el 19 de setiembre de 2021. Se doctoró en Filosofía e Historia de la Educación. Tuvo cinco hijos. Sufrió prisión y persecución política. Sus libros tuvieron el alto honor de ser quemados y prohibidos por diversas dictaduras. Tuvo una vida plena en una época hirviente y hermosa, que contribuyó a embellecer. Época de actores, que no sólo permitía tener sueños, sino compartirlos y llevarlos a la práctica. Murió sin morir el 2 de mayo de 1997” (Orlando Balbo y Augusto Blanco. *El grito manso*. Tomado del muro de Facebook de Nélica Céspedes, CEAAL, Perú).

Un gran desafío en este campo y en el contexto actual universitario es generar conocimiento útil y legítimo, desde/con/para la sociedad, acortar la distancia (y hasta divorcio) con las, los, les actores y sus realidades, vale decir, recobrar la confianza. Uno segundo, formar profesionales más humanos y éticos que no se desvinculen con sus raíces, a la vez que críticos. Y uno final es generar vinculaciones comprometidas con los territorios, aproximándose con metodologías dialogantes, develando los propósitos, intenciones y voluntades de manera clara y explícita.

Nos proponemos hacerlo en la ruta repensada del legado de Freire, que continúa con el amplio, profundo y diverso debate epistemológico y político que viene desenvolviéndose contemporáneamente en muchos lugares del mundo; orientado a evidenciar la crisis de los modos de producir conocimientos y saberes, las prácticas académicas dominantes, las tareas universitarias sustantivas, extramuros, capaces de acortar distancias con la sociedad; y en un contexto de creciente mercantilización que la toca profundamente como comunidad universitaria autónoma.

Interpelar al sistema de relaciones de poder universitario, su supuesta jerarquía superior, su estructura compartimentalizada y desvinculada de la acción, son asuntos que no son nuevos en el debate animado especialmente desde Latinoamérica. Planteamientos como la Investigación-Acción Participativa —recordando el legado de Orlando Fals Borda— surgen porque la investigación entendida desde una perspectiva moderna colonial eurocéntrica no asume el desafío de indagar en diálogo con otros saberes ni la interpelación de otras formas de saber, como la desplegada desde los movimientos sociales. Estas otras formas simplemente no son reconocidas ni, mucho menos, valoradas.

Estas reflexiones, como punto de partida, animan la creación del grupo de investigación Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular (en adelante SESSP), instancia de reflexión y acción académica de tipo permanente, constituido desde el Comité Asesor de la Escuela Académico Profesional de Sociología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), aprobado por Resolución de Decanato N.º 0318-D-FCCSS-2014, del 10 de abril de 2014, y ratificado por Resolución Rectoral N.º 03998-R-14, del 6 de agosto de 2014. Posteriormente, fue reconocido por el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la UNMSM como grupo de investigación del área de Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales por Resolución Rectoral N.º 04547-R-17.³

Sabemos que en este camino es necesario sumar alianzas, aliados y aliadas; así, los encuentros con universidades, proyectos, docentes, profesionales, estudiantes, activistas y organizaciones sociales, que trabajen y apuesten por asuntos comunes y similares a nuestros propósitos, potencian el trabajo conjunto. El proyecto “Investigación orientada

³ El SESSP es uno de los 450 grupos de investigación interdisciplinaria de nuestra casa de estudios. Busca reflexionar y producir conocimientos sobre la problemática de las economías sociales, solidarias, populares, de los cuidados y otras que pongan al centro a las personas y a la convivencia armónica con nuestra madre tierra por un buen vivir. Además, busca formar y entrenar en el manejo de instrumentos teóricos y metodológicos relacionados con procesos de intervención, que contribuyan al fortalecimiento de experiencia de gestión local donde las organizaciones sociales, culturales, económicas e instituciones públicas y privadas afirmen procesos de construcción de formas de estas economías.

a la Acción y la toma de Decisiones (IAD) como base para la cooperación de universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México”, implementado en coordinación con la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania; la Universidad Autónoma de Manizales, Colombia; y la Universidad Autónoma de Nayarit, México; con el apoyo del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), en el periodo 2018-2021, va en esta línea. En nuestra Universidad, es reconocido como un proyecto con financiamiento externo (FEX), con código E18154910x, aprobado con RR N.º 07893-R-18, para el periodo del 1 de enero de 2018 a diciembre de 2021.

Seguir recorriendo un camino con historia

Tres son los debates que nos interesan recuperar: la educación popular y la investigación-acción, las pedagogías feministas y las pedagogías de(s)coloniales. Al enhebrarlos, aprendemos a tejer nuestro quehacer como grupo de investigación-acción, con las tensiones que supone hacerlo en un espacio de disputa, la universidad pública más antigua de América.

La pedagogía crítica emergió en la primera mitad del siglo XX,⁴ sostiene que la enseñanza no es un proceso neutral ni descontextualizado, que debe, más bien, invitar al pensamiento crítico, a cuestionarse la realidad vivida y los aprendizajes, pues los conocimientos no pueden escapar de su contexto sociopolítico, con sus sesgos y sus opiniones, que invitan incluso a cuestionarse la vida y proponerse cambios.

Los paradigmas críticos trasladados al sur se suman a los paradigmas educativos nacidos en el propio continente, lo que da pie a un movimiento mucho más amplio, social y político denominado Educación Popular. Este exige poner al centro las relaciones de poder en la sociedad: se educa en medio de estas relaciones, en el accionar cotidiano, y allí las y los educadores deben tomar posición, distancia crítica y actuar frente a estas relaciones de poder.

La Educación Popular, como señala Raúl Mejía Jiménez (2011), construye con sus prácticas pedagógicas:

[...] relaciones sociales educativas, con las cuales hace presentes [sus] intereses [respecto de] la sociedad, [...] los reconoce y opta. La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad, construyendo unas más justas y humanas (pp. 55-56).

Traemos a la memoria lo que Paulo Freire destaca en sus obras. En *La educación como práctica de la libertad* (1969), la relevancia del proceso a través del cual las personas forman una conciencia crítica de sí mismas y de la realidad, la cual transforma su

⁴ Álvarez MARTÍNEZ (2012) señala que las fuentes que dieron origen a la pedagogía crítica están en la Escuela de Frankfurt, en filósofos como Max Horkheimer, Theodore Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas.

accionar; en razón de ello, la centralidad está en lo social, en lo político, en el cambio, y no en las recetas metodológicas. En *Pedagogía del oprimido* (1970), propone la necesidad de dejar atrás la educación bancaria o domesticadora, que forma pasiva y acríticamente, para, en su lugar, optar por una educación liberadora. Por su parte y siguiendo a Freire, Jaume Carbonell Sebarroja (2015) habla de una:

educación problematizadora, en la que educador y educando crean de forma dialógica [...] un conocimiento [...] resultado de una investigación del universo vivencial de los propios educandos, que despierta sus conciencias para luchar contra el sufrimiento, la injusticia y la ignorancia, y por la transformación social. [...] Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo; porque “nadie ignora todo, nadie sabe todo” (pp. 65-66).

La pedagogía popular se posicionó a lo largo de los años setenta del siglo pasado, empezó a institucionalizarse en los años 1980 y fue absorbida por la academia y la cooperación en la década de 1990. Ahora, está vigente en su forma institucionalizada.

Pero no fue solo desde la Educación Popular que llegaron los aportes a la educación en un sentido emancipatorio: otras experiencias también dieron pasos en el mismo sentido, es el caso de la pedagogía feminista y de la decolonial.

Por su parte, también a lo largo del siglo XX, los feminismos, como práctica y movimiento político, se han preocupado por erradicar el carácter patriarcal de nuestra sociedad, se plantean la necesidad de educarnos para y en el cambio. García López *et al.* (2018) resumen tres principales marcos teóricos feministas occidentales y sus implicaciones educativas sobre la base de Sandra Acker (2000), los cuales, por supuesto, coinciden en colocar al centro los problemas de las mujeres:

El feminismo liberal, que utiliza conceptos como igualdad de oportunidades o discriminación y las estrategias fundamentales de las cuales pasan para conseguir una modificación de las prácticas de socialización, utilizando la legislación pertinente; el feminismo socialista, que analiza el papel y la función de la escuela en la perpetuación de las divisiones de género de la sociedad capitalista; y el feminismo radical, centrado fundamentalmente en la monopolización masculina del saber —y, por lo tanto, de la cultura— y de la política sexual que se lleva a cabo en las escuelas (p. 82).

Desde América Latina, Claudia Korol (2007) realiza una compilación muy interesante:

Tomamos del feminismo varias pistas para pensar nuestras perspectivas políticas; entre ellas: 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación.

[Consideramos] inescindible la posición clasista, el reconocimiento y la valoración de las culturas sometidas, la creación de una relación con la naturaleza no de dominación sino de mutua complementariedad.

Aspiramos a ser partes de una pedagogía popular que tienda a desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario. Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida.

Es una pedagogía que asume del marxismo su crítica del capitalismo y de la dominación; [...] que asume de la teología de la liberación, la valoración de la mística en las luchas del pueblo, la crítica a una religión que oprime y refuerza la obediencia, y el intento de que las distintas religiosidades del pueblo puedan volverse fuerza material en las resistencias y en las emancipaciones; que retoma de los pueblos originarios su relación con la naturaleza (pp. 17-18).

En cuanto a la relación entre feminismo y universidad, nos interesa rescatar que, desde sus inicios, esta institución educativa (*universitas magistrorum et scholarium*) estuvo constituida exclusivamente por hombres; inicialmente prohibida, luego restringida y hasta ahora desigual para las mujeres. Tanto en la vida universitaria como en la vida cotidiana de las mujeres en la sociedad, existen brechas y desigualdades que se trasladan a los espacios educativos. Conocimientos diversos que han formado y forman parte del día a día de la vida de las mujeres son subvalorados, descartados o invisibilizados, perpetuando una situación de desigualdad permanente que las pone en desventaja. En el mismo sentido y agravándolo, encontramos que los saberes y las culturas femeninas no son aceptados. La razón patriarcal ha intentado dejar a las mujeres al margen del mundo del saber, no solo no reconociendo el saber que ya poseían, sino también excluyéndolas del campo práctico y del acceso a los saberes del ámbito público, que previamente habían delimitado como propios de la sociedad masculina.

Otros aportes interesantes, que nacen a finales del siglo XX y se asientan en el XXI, son las denominadas pedagogías de(s)coloniales, que parten de afirmar que la pedagogía moderna/occidental no ha logrado reconocer ni visibilizar las diferencias. Decolonizar la educación implica reconocer a pueblos originarios, campesinos, afrodescendientes; reconocer que sus experiencias son saberes “otros” válidos, aunque no sean oficiales para la matriz colonial instalada en la sociedad y en particular en la comunidad científica universitaria (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018).

Para encaminar la decolonización de la educación, según Palermo (2015), resulta necesario:

[...] modificar temas, contenidos, abordajes y estilos de transmisión, es decir, una serie de dimensiones de la educación que naturalizamos y, por lo tanto, consideramos inescapables; dimensiones que, sin embargo, resultan insoportables para una cantidad de gente que llega a la institución desde otros mundos, desde otras historias, con subjetividades divergentes forjadas a lo largo de otras trayectorias nunca debidamente acogidas ni representadas por el discurso estatal (p. 141).

Asimismo, este proceso implica “desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda e impregna todos los aspectos y todos los niveles del quehacer educativo en nuestros países” de manera urgente (Palermo, 2015, p. 143).

A partir de las reflexiones de varios autores, Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) elaboran un recuento interesante de las pedagogías decoloniales que anotamos a manera de puntos de inflexión:

- Pedagogías que promueven prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2017).
- Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación decolonial.
- Pedagogías que enfrentan el monólogo de la razón moderno/occidental/colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista, 2009).
- Pedagogías que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y lo que se escurre, incluyendo la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial, la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado-Torres, 2006a, 2006b).
- Pedagogías que configuran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir.
- Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Así, abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos.
- Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes. Que aclaran y enredan caminos, no plantean dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos “otros” igualmente válidos a los saberes establecidos.
- Pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, como parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano (Walsh, 2013, p. 31). Y configuran “horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial” (Walsh, 2013, p. 67). (p. 213)

Estos enfoques nos interpelan, entonces, a nuevos desafíos como academia. En un contexto iniciado por la actual Ley Universitaria N.º 30220, que emprendió reformas en el sistema universitario en 2014 —desde nuestra forma de ver—, hoy es necesaria una reforma universitaria asumida con autonomía y no solo tecnocrática y administrativa, como decía Augusto Salazar Bondy, a quien resumimos en tres asuntos prioritarios:

1. Que se ubique en la línea histórica que abre la gran gesta de Córdoba de un siglo atrás, cuando estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, publican el *Manifiesto liminar a los hombres libres de América* (junio de 1918), que

tenía como fin democratizar la universidad en su país y en el continente, donde la reforma es liberación y democracia en el ejercicio de un equilibrio con condiciones y derechos, a la par que exigencias.

2. Que las exigencias académicas para el ejercicio de la docencia universitaria, la investigación interdisciplinaria de docentes y estudiantes, la innovación y la calidad de los programas académicos y las acciones de responsabilidad social y extensión universitaria, así como la mayor regulación a la que se somete a las universidades privadas, vayan de la mano con las garantías para el ejercicio de la democracia en las universidades públicas, el mayor presupuesto para las universidades públicas a nivel nacional y la necesaria vinculación con la sociedad peruana y global.
3. Asumir las miradas y propuestas que traen las pedagogías críticas, feministas y de(s) coloniales, para sus necesarios cambios, en tanto es el espacio de donde emergen profesionales que luego conducen y moldean la acción social y la sociedad. Por tanto, recuperar los desafíos de la Educación Popular cobra nuevos sentidos, con mayor razón en plena adaptación a consecuencia de la pandemia del COVID-19.

Bajo ese camino seguimos tejiendo como grupo de investigación-acción de la universidad pública peruana, al cual hemos articulado la propuesta de IAD, la cual compartimos a raíz de las tensiones interesantes que ha provocado en el grupo.

El inicio de una relación

Al compartir la experiencia de Investigación para la Acción y la Toma de Decisiones (IAD), no podemos dejar de anotar el primer encuentro con las bondades de esta propuesta de la voz de Gesa Grudman, del Centro de Desarrollo Rural (SLE por sus siglas en alemán) de la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania, y María del Carmen Vergara y Luz Ángela Velasco, de la Universidad Autónoma de Manizales (UAM), Colombia. Ambas instituciones ejecutaron, entre el 2014 y el 2017, un proyecto conjunto SLE-UAM, con el financiamiento del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico), denominado “Desarrollo de redes, capacidades y estructuras para investigaciones aplicadas por contrato en el área de desarrollo rural y promoción de paz en la Universidad Autónoma de Manizales (UAM) en Colombia 2014-2017”.

El primer encuentro en el Perú se sostuvo en la oficina del grupo de investigación-acción SESSP en abril de 2017, y tuvo como objetivo identificar una organización aliada en el Perú para proponer la continuidad del proyecto antes mencionado. En esta segunda etapa, se buscó sumar universidades e iniciar un proceso de transferencia, apropiación y adaptación del enfoque IAD desde la UAM, además de compartir los procesos investigativos que se implementaron en esos años de ejecución y que han permitido dar respuesta a requerimientos específicos de diferentes estamentos de la sociedad y organizaciones que los demandan. Luego de la primera visita, y a través de intercambios en medios virtuales, fuimos tomando acuerdos, bajo la coordinación de Daniel Hurtado,

en su calidad de coordinador del proyecto IAD, desde Caldas, eje cafetero colombiano, a quien recordamos con cariño, pues en el ínterin dejó el cargo. Luego, fue asumido por Mónica Bernal, hasta la actualidad.

En octubre de 2017, el profesor Luis Montoya, de la UNMSM, fue invitado al foro “IAD: acciones, retos y perspectivas”, y su participación permitió profundizar la relación entre nuestras universidades, conocer a los demás colegas de la iniciativa IAD a nivel internacional (Alemania, Mozambique, Brasil) y reconocer los principales avances y lecciones aprendidas en IAD que hemos tenido como UAM a partir del año 2014; además, se revisó el nuevo proyecto trabajado de manera conjunta entre mayo y junio de 2017.

El hito clave de este encuentro fue la aprobación del nuevo proyecto por el DAAD, denominado “Investigación orientada a la acción y la toma de decisiones (IAD) como base para la cooperación de universidades con actores del ámbito público, privado o de la sociedad civil en Colombia, Perú y México” (2018-2021), que permite hasta ahora el trabajo colaborativo desde la UAM con otros países: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Perú, y la Universidad Autónoma de Nayarit, en México. Simultáneamente, se planteó un trabajo conjunto con el Sistema Universitario de Manizales (SUMA) y se creó una alianza entre diferentes instituciones de educación superior de la ciudad universitaria de Manizales, Caldas, Colombia, para potenciar los recursos humanos, estructurales y relacionales en función del mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad, desde procesos de proyección, gestión e investigación; bajo la perspectiva de desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación para el mejoramiento del desarrollo social, la productividad y la competitividad.

Con la aprobación del proyecto conjunto, se sostuvo el primer comité virtual para coordinar los ejes de interés: transferencia IAD a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y al área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, y conformar una comunidad de aprendizaje IAD.

Un aspecto que merece ser destacado es que, desde el inicio de la relación entre universidades, se ha promovido el diálogo participativo y de acuerdos conjuntos para el desarrollo del proyecto, para lo cual fue conformado un equipo coordinador integrado por los docentes Fernando Vélchez y Edgar Arcadia por la UAN, y Ela Pérez y Luis Montoya por la UNMSM.

El itinerario hacia dentro

La formalización del trabajo conjunto fue una labor necesaria como universidad pública. Para la institucionalización, se suscribieron convenios interinstitucionales con las universidades que conforman el proyecto en Latinoamérica y la Facultad de Ciencias de la

Vida de la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania.⁵ En paralelo, se presentó el proyecto al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (VRIP) de la UNMSM para su reconocimiento como Proyecto con Financiamiento Externo (FEX); para alcanzar dicho fin, se amplió el equipo: además de los coordinadores de IAD, Luis Montoya, del Departamento Académico de Sociología, y Ela Pérez, del Departamento Académico de Trabajo Social, se sumaron los docentes Miguel Alva, del Departamento Académico de Geografía, y Leticia Cáceres, del Departamento Académico de Trabajo Social.

Al mismo tiempo, se dio el proceso de incidencia al interior de nuestra comunidad universitaria (UNMSM)⁶ en varios niveles, a través de reuniones e informes elevados a las instancias de decisión como el Rectorado, Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, el Decanato de la Facultad de Ciencias Sociales y los Vicedecanatos Académico y de Investigación. Además de los medios de comunicación interna, como correos institucionales y páginas web oficiales, así como notas a través del portal del Observatorio del SESSP.

En este sentido, el primer encuentro de la comunidad de aprendizaje realizado en la ciudad de Manizales, Colombia, en marzo de 2018, contó con la presencia de las autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales para aquel periodo. Dicho evento sirvió también para planificar las acciones del proyecto, que se iniciaba entre todas las contrapartes.

Para el caso del Perú, las acciones año a año fueron distribuidas en tres grandes líneas: el proceso de formación para transmitir el enfoque IAD, asociado al eje 2 del proyecto, transferencia IAD en el marco de una cooperación Sur-Sur; formulación y ejecución de investigaciones con el enfoque y la metodología IAD; y movilización e intercambio a través de la conformación de una comunidad de aprendizaje entre docentes e investigadores de Colombia, México, Brasil y Alemania. Todas se fueron desarrollando en el camino del diálogo y consensos, desde nuestras diferencias.

El despliegue de acciones permitió, poco a poco, animar a más docentes, tesis, estudiantes y profesionales de nuestra Facultad y Universidad. Hemos desarrollado dos cursos de especialización, cuatro proyectos de investigación y viajes de intercambio a Colombia, México y Alemania.

El camino recorrido

La tarea de formación implicó innovación y no necesariamente adopción y transferencia *per se*. Primero, según lo planificado, se llevó a cabo el curso de especialización denominado

⁵ Agreement of Academic and Scientific Cooperation between the Centre for Rural Development (SLE), Faculty of Life Science at Humboldt-Universität zu Berlin and the Faculty of Social Science at the Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) in Peru.

⁶ Es necesario anotar el tamaño y complejidad como comunidad universitaria UNMSM, conformada por 20 facultades y 66 programas académicos, con una población aproximada de más de 50 000 personas entre docentes, estudiantes de pre y posgrado y personal administrativo, además de la mayor oferta de posgrados del país.

“Estrategias innovadoras de investigación-acción desde las Ciencias Sociales”, con 120 horas pedagógicas, aprobado con Resolución de Decanato N.º 0728-D-2018, de junio de 2018. El curso fue realizado de forma semipresencial y generó mucha expectativa en nuestra comunidad universitaria; estuvo a cargo de dos docentes colombianos de la UAM: Victoria Salazar Gil y Giovanni Herrera Muñoz, quienes, en la fase presencial, asumieron una intensa jornada de 8 horas durante cinco días, con casos de estudio y aula virtual *a posteriori*. Por esta razón, se decidió suspender las actividades virtuales hasta que no se tuviera el contacto personal. Salvadas las limitaciones, se culminó el curso con 25 personas certificadas y una evaluación positiva de su desarrollo, metodología, participación y calidad de los productos generados.

Coincidimos en que la metodología de IAD “reúne un conjunto de pasos estructurados para la formulación y ejecución de investigaciones interdisciplinarias sobre problemas del territorio y que son identificados por actores públicos, privados o de la sociedad civil” (Grundmann, Fiege y Salazar Gil, 2017, p. 17); sumamos que, en todos ellos, debe develarse su intencionalidad y cuestionar su supuesta neutralidad técnica, además de eslabonarlos en acción estratégica. No necesariamente con IAD como enfoque, que busca orientar desde la academia la toma de decisiones eficaces para el desarrollo de estrategias, programas y políticas; pues creemos que las decisiones están en el terreno social y político *del otro*, la academia debe, por su parte, contribuir con lo que produce no solo por encargo ni por demanda, sino porque es consecuente en la acción comprometida.

Mediante el enfoque IAD, “las universidades pueden materializar una simbiosis entre la investigación, la formación y la proyección, de modo que se pueda tener un rol más significativo en las dinámicas sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales de los territorios” (Grundmann, Fiege y Salazar Gil, 2017, p. 17). La metodología IAD se pone en marcha a través de una secuencia de diez pasos:

1. Gestión y clarificación del estudio
2. Conformación y formación del equipo IAD
3. Definición de contenido
4. Selección y preparación de los métodos
5. Interfase entre la preparación y el trabajo de campo
6. Trabajo de campo
7. Análisis de datos empíricos
8. Elaboración de conclusiones, recomendaciones e informe final
9. Socialización de resultados
10. Evaluación del proceso/sistematización de experiencias

Para el caso peruano, consideramos propicio iniciar el proceso formativo IAD con una reflexión abierta sobre el sentido de la investigación en ciencias sociales; para esto, se llevó a cabo un conversatorio público aprovechando la visita de monitoreo de Daniel Hurtado Cano y Gesa Grundmann. Así, participaron en el conversatorio Gesa

y el profesor Cesar Germaná, profesor emérito de nuestra Universidad y exdecano de la Facultad de CC. SS. Luego, el trabajo fue desarrollado a través de casos de estudio.

Un segundo curso se realizó entre septiembre de 2019 y septiembre de 2020, esta vez en alianza con la Oficina General de Bienestar Universitario (OGBU). Fue organizado en el marco del proyecto de investigación “Repensando la política de bienestar universitario desde un enfoque económico solidario”; constó de 120 horas pedagógicas en modalidad semipresencial y logró involucrar a profesionales de la OGBU y trabajadoras sociales de las unidades de bienestar de las diversas facultades de nuestra casa de estudios.

Podemos dar cuenta también de los proyectos de investigación (PI) que se han desarrollado con fondos concursables promovidos por el VRIP de la UNMSM. Los PI incorporan el trabajo conjunto de docentes investigadores, tesis de pregrado y, sobre todo, organizaciones que forman parte del Consejo Social⁷ del grupo de investigación, como la Coordinadora de Pequeños Productores de Comercio Justo (CNCJ-Perú), entre otros, con quienes procuramos dialogar. A continuación, algunos detalles de los proyectos en mención:

- PI 2019: “Repensando la política de bienestar universitario desde un enfoque económico solidario. El caso de la vivienda universitaria”. Analiza el caso de la vivienda universitaria como servicio de la política universitaria de la UNMSM, procurando repensarla desde una perspectiva económico-solidaria bajo el supuesto de su valorización no solo monetaria, visibilizando desigualdades y actores que la concretan con valores éticos: equidad, justicia, fraternidad económica, solidaridad social y democracia; y con el concurso de quienes intervienen en su ejecución, las profesiones de Trabajo Social de las unidades de bienestar de las facultades, la Escuela Profesional de Trabajo Social, docentes e investigadores interdisciplinarios, aplicando la metodología de IAD. Se buscó generar evidencias, denotar casos emblemáticos, mostrar los cambios de quienes accedieron a ella, recuperar la memoria histórica de los actores, para lo cual se usaron herramientas de gestión de conocimiento y bases de datos con indicadores.
- PI 2020: “Desarrollo de alternativas de producción, relaciones de poder y jóvenes de territorios cafetaleros en contexto de cambio climático. El caso de la selva central del Perú”. Analiza el desarrollo de alternativas de producción desde las y los jóvenes cafetaleros de la selva central del Perú, específicamente, del distrito de Pangoa, provincia de Satipo, región Junín. Estudia las prácticas económico-sociales y las estrategias económicas alternativas, como respuesta a la marginalización y exclusión experimentadas, en sus organizaciones y territorio, como consecuencia de la dinámica del mercado capitalista globalizado y en un contexto de acelerado cambio climático, que afecta sus actividades productivas y sus vidas. Indaga en la tendencia de despoblamiento del campo por su migración, pero también en su permanencia, retorno y no regreso. Asume como supuesto que

⁷ Para ampliar la información, ver: <http://economieasolidarias.unmsm.edu.pe/?q=consejo-social>.

- las estrategias a las que recurrieron conviven con la liberalización de mercados, al mismo tiempo que están sustentadas en relaciones cuya racionalidad incluye la cooperación, solidaridad y reciprocidad; doble lógica desenvuelta a través de continuas y múltiples tensiones generadoras de retos y oportunidades para ellas y ellos. Finalmente, observa las relaciones de poder generacionales, de género, étnicas, de clase y su vinculación a las dinámicas territoriales.
- PI 2021: “Desarrollo de políticas y alternativas de producción, desde las y los jóvenes de territorios cafetaleros de la selva central del Perú, en el contexto de crisis sanitaria y cambio climático”. Analiza las relaciones entre políticas dirigidas a jóvenes de territorios cafetaleros, desenvueltas desde el Gobierno Regional de Junín, así como desde las municipalidades distritales de Pangoa (provincia de Satipo) y Pichanaqui (provincia de Chanchamayo), y las alternativas de producción forjadas por jóvenes. No excluye las políticas ejecutadas a nivel país o desde redes de *fair trade* o comercio justo, implementadas desde cooperativas cafetaleras, pero centra su interés en las dinámicas territoriales regionales y locales. Entiende por la noción “políticas” las relaciones de poder establecidas desde el Estado y las instituciones que ejercen formas de dominación con las y los jóvenes de un determinado territorio; y por “alternativas de producción”, las prácticas económico-sociales donde la racionalidad del mercado está en tensión con la solidaridad, cooperación, reciprocidad. La interrogante por resolver es ¿qué vínculos de conflicto y complementariedad son establecidos entre políticas regionales y locales con las alternativas de producción juvenil, en la actual crisis sanitaria y de cambio climático desde la selva central? Profundiza en los resultados del proyecto anterior, a manera de continuidad.
 - PI 2021: “Innovación en la construcción de indicadores de autonomía económico-social de mujeres cooperativistas cafetaleras de la provincia de La Convención-Cusco, en el contexto de pandemia”. Busca innovar en la medición de las desigualdades de género, a través del diseño de indicadores que permitan visibilizar el logro de la autonomía económico-social de las mujeres, mediante el análisis del caso de las cooperativas cafetaleras de la provincia de La Convención, Cusco. Asume que la inversión social desenvuelta en el marco de las políticas de fomento de equidad de género establecidas por el comercio justo, y el propio movimiento cooperativista, no han coadyuvado a mejoras sustanciales del empoderamiento de las mujeres, quienes siguen ocupando posiciones subalternas en las relaciones de poder que establecen con los varones. En este sentido, el proyecto afirma que son necesarios indicadores que ponderen en términos más integrales la realidad y reorienten la inversión social realizada por las cooperativas. La innovación incluye analizar interseccionadamente relaciones económico-sociales y relaciones de género, georreferenciar indicadores para mostrarlos en el territorio y presentar sus experiencias a través de la realidad virtual, un entorno de escenas y paisajes modelados audiovisual y digitalmente, para estar inmersos en él y conocer en su cotidianidad la potencia de su labor.

Es necesario anotar que los proyectos centrados en el territorio cafetalero de la selva central fueron pensados en colectivo, como proyectos comparados en las sesiones conjuntas realizadas en el encuentro en la UAN, México, articulando a los territorios cafetaleros colombianos, mexicanos y peruanos, respectivamente. Con nuestras limitaciones, desencuentros y posibilidades, vamos dialogando en ese camino.

Marcamos nuestra distancia repensando desde nuestras apuestas. IAD nos dice: trabajar desde un enfoque investigativo orientado a la acción y la toma de decisiones implica generar productos que cumplan con una serie de requerimientos que den respuesta a necesidades del medio externo. A nosotros, nosotras, nos interesa caminar con la gente en los territorios y contribuir en su propio camino, pues, como universidad pública, a eso nos debemos. Nuestros esfuerzos apuntan a generar diálogos de saberes⁸ centrados en articular a diferentes organizaciones económico-sociales. Para nosotros, la acción social está en el diálogo y en la disputa de poder; como punto de partida, proceso y punto de llegada (las tres 'P' imbricadas en la praxis).

Nos parece pertinente la propuesta de IAD en la medida en que incorpora en la elaboración de sus planteamientos la Investigación Acción Participación (IAP),⁹ el Diagnóstico Rural Participativo (DRP),¹⁰ la Apropiación Social de Conocimientos (ASC)¹¹ y la consultoría.¹² A los dos últimos los ponemos bajo sospecha.

Es preciso relevar la observación de Boaventura de Sousa, cuando expresa que ningún conocimiento es completo, no puede dar explicación por sí solo a todas las intervenciones posibles; pero sí constituye sujetos, sí desarrolla experiencia y, por supuesto, saberes sobre la vida y la organización social. Para nuestro caso, con las y los diversos

⁸ Esto supone, a la vez, el desafío de indagar en diálogo con otros saberes, la interpelación de otras formas de saber cómo la desplegada desde los movimientos sociales, los cuales han rebasado los tradicionales marcos interpretativos para explicar las crisis de diverso signo que vive América Latina. Estas otras formas no son reconocidas y mucho menos valoradas en la academia. Una equivalencia entre cosmogonías con su expresión de múltiples saberes y las cosmogonías como expresión de conocimientos y saberes disciplinarios y disciplinados (Kusch, 1977).

⁹ Planteamiento investigativo que parte de considerar que, ante el propósito de resolver problemas prácticos y urgentes, los investigadores deben asumir un papel de agentes de cambio, articulando las personas a las cuales se dirigen las propuestas de intervención. En esta mirada se sintetizan, según Colmenares y Piñero (2008), los planteamientos del psicólogo norteamericano Kurt Lewin (1946), los estudios posteriores del antropólogo Sol Tax (1958) y la propuesta del sociólogo colombiano Fals Borda (1970).

¹⁰ El DRP pretende desarrollar procesos de investigación desde las condiciones y posibilidades del grupo meta, basándose en sus propios conceptos y criterios de explicación. En lugar de confrontar a la gente con una lista de preguntas previamente formuladas, la idea es que los propios participantes analicen su situación y valoren distintas opciones para mejorarla, como conjunto de métodos que permite que las comunidades hagan su propio diagnóstico y de ahí comiencen a autogestionar su planificación y desarrollo.

¹¹ Forma de conocer que busca que el conocimiento científico y tecnológico sea accesible a las comunidades, más allá de las elites intelectuales (Marín, 2012). Destacan que la ASC ha instaurado en la investigación de las universidades la reflexión sobre los productos y su utilidad en la sociedad.

¹² Término que se hereda del mundo empresarial y es en esencia un servicio externo al que recurren los contratantes con el fin de encontrar un experto temático o consultor que le ayude a solucionar uno o más de sus problemas (Quijano, 2006).

actores con los que venimos dialogando, nos interesa hacerlo en colectivo, fortaleciendo sus propios espacios y contribuyendo a sus agendas en lo posible. Somos apenas aprendices.

Finalmente, mencionamos la Conferencia Internacional “Investigación-Acción y Enfoques Participativos. Aportes de la Educación Popular. ¿Cómo generar diálogo de saberes sin perdersnos?”, realizada en Lima el 21 y 22 de noviembre de 2019, y que tuvo como objetivos: destacar el aporte de la Educación Popular a la Investigación Acción (IA) como diálogo de saberes; discutir los aportes y límites de la investigación-acción para la participación en torno a los contextos, territorios y actores/as involucrados/as. Justamente a partir de las mesas de debate, reflexión y desafíos presentadas desde las diferentes perspectivas de investigación-acción y educación popular, se solicitaron las colaboraciones para la edición de este libro.

Repensar IAD

Las vinculaciones y comunidad de aprendizaje IAD son una invitación a repensar nuestra propia gestión, acciones y avances en investigación-acción, pasar por una nueva prensa las propuestas que afirmamos, en este caso, la que trae IAD, y hacerlo desde nuestra ubicación: la academia. Veamos, entonces, aquellos aspectos que aparecen nodales respecto al modelo y los desafíos que podemos señalar desde nuestra experiencia en la academia. Seguiremos en tres líneas reflexivas.

La investigación que prima en la academia se ubica al interior de la postura hegemónica de la investigación científica, es decir, aquella que “hace parte y alimenta la consolidación de dispositivos [...] y matrices semiótico-materiales que ejercen y [son medios de] poder (Arensburg Castelli *et al.*, 2015), el cual se articula en espacios institucionales creados para mantener y legitimar el control del conocimiento (la universidad es uno de los espacios privilegiados), que impone la mirada eurocéntrica como la forma de conocer el mundo, niega los conocimientos generados desde *el(os) otro(s)*, etcétera.

En la academia, en el contexto de la investigación, esto se caracteriza por asumir el método científico en su matriz positivista, escoger temas por demandas u ofertas becarias (economía política), facilidad de acceso a información (sentido pragmático) y viabilidad administrativa (lucha con la burocracia).

Nos preguntamos: ¿desde dónde situarnos para decidir y quién(es) decide(n)? A partir de nuestra experiencia y planteamientos, afirmamos que la toma de decisiones es importante, pero debemos tener claro dónde nos ubicamos, hacia dónde y desde quiénes deseamos, y podremos impulsar la toma de decisiones. En cuanto a ser universidad pública investigando; y sociedad con sus movilizaciones, organizaciones y colectivos, instituciones, deberes y derechos.

Los roles son diversos: productora y difusora de conocimientos hegemónicos o decoloniales, asesora, dinamizadora de procesos sociales, articuladora de saberes, otros, todos a la vez, etcétera. Nosotros nos ubicamos como articuladores de diálogos entre las organizaciones sociales que buscan cambios sostenibles en la sociedad de modo

alternativo al modelo capitalista y neoliberal, aunque partiendo de él. Consideramos estos diálogos como acción social, y es en este contexto que afirmamos la producción de decisiones.

Un segundo nivel de la respuesta implica ubicarnos como una academia que investiga y enseña. Toca aquí situarnos en la serie de debates en torno a los enfoques, teorías, metodologías, técnicas y pedagogías básicas que hay que incorporar en los currículos y sílabos. Consideramos que estos debates deberían ser políticos, pero el pragmatismo imperante los ha reducido a asumir lo extranjero, lo que funciona en el mercado, lo accesible como información o enseñar en función del nivel en que llegan los estudiantes. Desde el grupo de investigación-acción, como parte de una corriente alternativa, intentamos afirmar decisiones en temas, enfoques, metodologías, ética-política, acciones colaborativas, de escucha, emancipadoras, de esperanza, etcétera. El debate es, en este caso, intraacademia y alcanza también las políticas, la administración, los presupuestos, la autonomía de cátedra, entre otras.

Lo que hemos aprendido en este tiempo es que afirmar decisiones es importante. Nuestro rol no puede quedar definido por satisfacer la demanda: nuestro papel al afirmar decisiones debe ser socialmente proactivo, y es en este contexto que la IAD nos aporta para institucionalizar formas de investigación aplicada.

Bibliografía

- ACKER, Sandra (2000). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Nereyda (2012). “Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico”. *Sapiens*, 13(2), 139-152. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152012000200007.
- ARENSBURG CASTELLI, Svenska; Andrés HAYE MOLINA; FRANCISCO JEANNERET BRITH; Juan SANDOVAL MOYA y María José REYES ANDREANI (2013). “De la subjetividad del objeto a la subjetivación de la investigación: prácticas de investigación social en Chile”. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 116-145. Recuperado de <http://teocripsi.com/documents/3ARENSBURG.pdf>.
- CARBONELL SEBARROJA, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- FALS BORDA, Orlando (2008). *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana. Investigación Acción Participativa*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- GARCÍA LÓPEZ, Alba Esperanza; Pamela VIÑAS LEZAMA; Jesús Abraham RAMÍREZ DE ARELLANO DE LA PEÑA y Karen Judith REYES (2018). “Profesoras de la carrera Química Farmacéutica Biológica y su conceptualización de las pedagogías feministas”. En Mario Orozco Guzmán, Ana María Méndez Puga, Karla Ileana Caballero Vallejo y María Rosario Espinosa Salcido (eds.), *Reflexiones educativas*

- de problemas psicosociales contemporáneos* (pp. 77-104). México D. F.: Consejo de Transformación Educativa / Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.
- GRUNDMANN, Gesa; Karin FIEGE y Victoria SALAZAR GIL (2017). *Manual de Investigación para la Acción y la toma de Decisiones IAD*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales / Centro de Desarrollo Rural (SLE) de la Humboldt-Universität zu Berlin.
- KOROL, Claudia (2007). “La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles”. En Claudia Korol (comp.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 9-22). Buenos Aires: El Colectivo / América Libre. Recuperado de <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/434/1/Hacia%20una%20pedagog%C3%ADa%20feminista.pdf>.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis; María Isabel ARIAS LÓPEZ y Zaira Esther PEDROZO CONEDO (2018). “Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes”. *Ensayos Pedagógicos*, XIII(2). Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/11332/14503>.

TERCER EJE

APORTES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR



Educación popular desde el sistema universitario: un desafío para la humanidad

Miguel Gerardo Inga Arias¹ y Wilder Fabio Ramos Palacios²

Introducción

A escala mundial, la sociedad está sumergida en un proceso de cambios profundos y radicales (Tedesco, 1999), de sustitución de paradigmas y de redefinición de ciertos valores que evocan los planteamientos nihilistas del siglo XIX con pensamientos pesimistas y decadentes (Nietzsche, 2002). Sin embargo, la crisis actual no obedece —únicamente— a una desilusión ante el incumplimiento del bienestar prometido por la modernidad, sino a la casi nula reflexión sobre la forma como se procesan las profundas y rápidas transformaciones producidas durante los últimos treinta años. Al respecto, Touraine (1995) cuestiona la incapacidad e ignorancia con que la humanidad enfrenta su destino, quedando inerte ante la fascinación y el desconocimiento de la tecnología moderna.

Estos estructurales cambios incluyen las formas de convivencia y las relaciones de intercambio que configuran el orden social. Si antes se afirmaba que el ciclo económico se podía definir en términos de la relación entre el capital monetario y el trabajo, hoy debemos reconocer que la automatización de los procesos productivos y la creciente especialización han favorecido la preponderancia del componente cognoscitivo. Toffler (1998) y Druker (1997) profetizaron el surgimiento de una sociedad del conocimiento.

El conocimiento se consolida como el eje motor de la sociedad. De las formas cómo este se administre dependerá la nueva distribución de la riqueza y los beneficios en el planeta. Para ello, se requiere construir nuevos enfoques o modelos que respondan al contexto actual y ayuden a transformar la sociedad de la información en la sociedad del conocimiento, considerando al ser humano en sus dimensiones individual, social y ambiental (Tobón, 2013).

Por eso, el conocimiento desempeña un rol protagónico. En este marco, la educación ha de cumplir su papel más crítico. Hoy en día, los volúmenes de información se han multiplicado exponencialmente, con lo que se vuelven obsoletos e inútiles los antiguos mecanismos de procesamiento de la información; y el memorismo y el cálculo descontextualizado deben dejar paso a la metacognición y el uso de las nuevas

¹ Licenciado en Educación, magíster en Lingüística y doctor en Educación, docente y actual decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Investigador Renacyt del Consejo Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.

² Licenciado en Ciencias de la Comunicación, magíster en Sociología y doctor en Educación, docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

tecnologías de la información, las cuales deben ser aprovechadas sin caer en la tecnofilia, ni en la tecnofobia.

La escuela, a su vez, tiene que redimensionar sus objetivos como ente socializador del individuo y como institución gestora del conocimiento, so riesgo de caer en la obsolescencia. Es cierto, también, que los medios de comunicación juegan un papel creciente en ambos sentidos, en los cuales hasta el presente no ha habido un intento radical de intervención educativa, pues la información es procesada por los medios con criterios que no son educativos y desarrollan una socialización, en la mayor parte de los casos, éticamente cuestionable. Esta instrumentalización de los medios, según Vargas Llosa (2012), nace con el predominio de la imagen y el sonido sobre la palabra; primero, a través de la pantalla y, luego, se ha amplificado con el desarrollo de internet. El peligro está en que se privilegia el espectáculo, como denuncia el autor al afirmar que esta cultura actual busca divertir, hacer posible la evasión fácil, aborregando al individuo y haciéndolo comportarse de manera gregaria.

Por ello, las sociedades deben emprender procesos de transformación educativa en los ciudadanos, de tal manera que desarrollen habilidades y competencias que les permitan afrontar con éxito los retos de esta época. Hoy, la alfabetización ha dejado de comprender únicamente la comprensión de los signos gráficos, sino que impone un componente visual, espacial, mediático, digital, entre otros.

La gestión del conocimiento cobra, pues, una importancia capital en el desenvolvimiento de la nueva sociedad, reto que la escuela moderna debe asumir planteando currículos basados en competencias y apoyados en estrategias que conviertan los conocimientos tácitos en concretos, mediante la participación activa de los alumnos.

Es fundamental, por tanto, que la educación se comprometa con el desarrollo de las habilidades blandas, entendidas como un conjunto de destrezas de carácter socioafectivo imprescindibles para la interacción con los demás y que permiten enfrentar las exigencias y situaciones desafiantes cotidianas, son aquellas que permiten a los individuos tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional (Organización Mundial de la Salud, 2003).

La globalización, como producto inevitable de las nuevas condiciones, supone un proceso de interrelaciones transnacionales cada vez más estrechas y complejas, así como la desestructuración del Estado-Nación como entidad ligada al territorio. Esta situación se presenta favorable para algunos países y trágicamente desfavorable para otros, de tal manera que las brechas producidas aumentan las desigualdades y hacen más difícil el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuya agenda debería ser asumida en todo el globo. Lamentablemente, el Perú se ubica entre los países que aún tienen pendiente la conformación de una sociedad que garantice el bienestar de los ciudadanos, por lo que se presentan problemas, como la exclusión, fenómeno aún no suficientemente estudiado ni combatido. Sin embargo, para entender el fenómeno se requiere un análisis multidimensional, en el que existen diversas propuestas que integran principalmente la salud, la educación, la economía, la seguridad y el acceso a los servicios

en general (Cortés y Vargas, 2012; Ganegodage *et al.*, 2015; Silva y Ferreira-Lopes, 2012).

La fragmentación del mundo contrasta con una visión globalizadora de la sociedad mundial, donde el componente cultural se suma al económico al momento de generar conflictos. Una tensión visible se ha puesto de manifiesto: la tensión cultural. A nivel mundial, se han agravado las manifestaciones de intolerancia y xenofobia, recursos ideológicos cuyas bases se explican por los conflictos económicos y políticos que enfrentan los países en la repartición de la riqueza y de los recursos.

El sentido de la educación

Muchas veces nos hemos preguntado ¿cómo ha hecho el ser humano para imponerse en la naturaleza?; ¿cómo es que, sin tener la fortaleza del elefante, sin la capacidad de volar como las aves o la posibilidad de sumergirse en las profundidades del mar, ha logrado el dominio de ella? Nosotros respondemos que esto se produce porque el ser humano ha desarrollado la capacidad de pensar. Esta facultad es destacada desde la antigüedad clásica por Aristóteles, quien considera al hombre como un ser racional.

Por ello, fue fundamental cuando pudimos distinguir el ruido, asociando sonidos con significados. Este descubrimiento del hombre fue histórico, porque al producir una determinada expresión se podía evocar una imagen. Se logra pasar del pensamiento concreto al abstracto. Se daban los primeros pasos para saltar de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. Esta capacidad comunicativa nos permitió compartir experiencias. Así, al observar que la tierra les proveía de alimentación, que la acción del agua y del calor actuaban sobre la tierra, que el tiempo mostraba reiteraciones —es decir, ciclos—, se desarrolló la agricultura: del hombre trashumante pasamos al hombre sedentario. Esta tierra se convierte en su morada y ya no es solamente el espacio que le provee su comida; es su cobija, es el lugar donde se enamora, testigo de sus primeros amores, de sus ilusiones, de sus desengaños; es el lugar donde mueren sus padres, donde nacen sus hijos. Este amor por “su tierra” se manifiesta en el concepto de patria que hoy manejamos.

Todos los que habitan esa tierra —patria— conforman la sociedad; por tanto, se establece una serie de relaciones sociales de producción y de intercambio. Esta sociedad tiene una concepción del mundo, una cosmovisión, la cual se explica cuando estudiamos todos los factores que han incidido en la forja de su cultura, entendida como la organización social de significados —interiorizados con cierta estabilidad— por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivados en formas simbólicas, los que se presentan en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Geertz, 1973).

Algunos confunden cultura con educación. Es necesario aclarar la distinción. Cultura es toda manifestación que no sea natural, donde ha actuado el ser humano; esto es, el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, tecnológico, en una época o grupo social. En cambio, educación es el proceso de interacción de experiencias que se producen a través del tiempo y en

un determinado espacio, es decir, es el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite reproducir la vida social, pues transmite de generación en generación la cultura de su sociedad; pero debe ser crítica y creativa, en concordancia con los retos de la historia, porque solo así se establecerá la relación dialéctica de ser agente de cambio. Por consiguiente, la educación es un proceso social de interacción humana, por lo cual datos e informaciones se dan entre estudiantes, y entre estos y los docentes. Estas informaciones, al ser procesadas, generan conocimientos, los cuales serán más significativos y rigurosos en la medida en que se tengan más conocimientos previos y estrategias de aprendizaje; por ello, es fundamental la formación académica, profesional, cultural, humanística; dominio de la investigación formativa y de las nuevas herramientas tecnológicas por parte de los profesores, en nuestro caso, de los docentes universitarios.

Según sostiene Immanuel Kant (1803), la educación permite que el hombre pase de la bestialidad a la humanidad. El ser humano, a través del tiempo, viene construyendo su humanidad, la cual se manifiesta cuando los grupos humanos desarrollan su cultura y se enriquecen, sin duda, en la interculturalidad. Por eso, la cultura es una entidad en movimiento, y la reproducción cultural, tanto intra como intergeneracional, suscita —mediante la praxis cotidiana— procesos de lo que Giddens (1995) acuñó como “rutinización”, la cual, a su vez, estructura dicha praxis, que brinda estabilidad.

Actualmente, a esa “humanidad” la denominamos ciudadanía: el bien propio y el bien común, es decir, ser conscientes de nuestros derechos (garantía de integridad física y mental) y de nuestros deberes (responsabilidad ante el presente y las generaciones futuras). Esta mirada del proceso evolutivo del hombre reposa también en el legado que nos dejaron los maestros fundadores de la Facultad de Educación de la UNMSM: Emilio Barrantes (*Pedagogía*, 1996) y Augusto Salazar Bondy (*La educación del hombre nuevo. La reforma educativa peruana*, 1975), entre otros.

El proceso de construcción de nuestra humanidad implica la búsqueda de la felicidad en libertad, de la satisfacción interna y externa, del sentido de pertenencia y sentirse valorado y, por ello, es esencial el desarrollo de los funcionamientos (actividades o logros que puede hacer o ser) en capacidades (oportunidades o libertad para hacer o ser), lo cual se logra cuando ciudadanos y ciudadanas tienen las oportunidades que las instituciones generan y potencian, en el caso de la educación, desde la Educación Básica: he aquí su gran responsabilidad.

Este sistema educativo forma parte de un sistema sociopolítico, el cual establece sus postulados filosóficos (fines), curriculares (contenidos, niveles, modalidades) y organizativos (administración, legislación, supervisión). En consecuencia, el proceso de interacción entre la enseñanza y el aprendizaje tiene como agentes y protagonistas tanto al docente como al discente, pero también a su entorno social. En ese sentido, el educador ha asumido a través de la historia una posición respecto a su rol y, por ende, del proceso educativo. De ahí la importancia de su formación en conocimientos filosóficos (¿para qué educamos?, ¿qué tipo de hombre queremos formar?, ¿qué tipo de sociedad queremos construir?), psicológicos (¿cuáles son las actitudes que debemos promover?, ¿qué procesos mentales intervienen para el conocimiento humano?), antropológicos (¿con qué grupos humanos vamos a actuar?, ¿cuáles son las características particulares de las etnias de un mismo país?), pedagógicos y

didácticos (el currículo y estrategias convenientes), cultura general (el docente debe estar actualizado, pues esto no solo le permitirá motivar a su clase, sino, fundamentalmente, relacionar conocimientos básicos con las vivencias de los estudiantes) y, obviamente, el dominio del área de su especialidad.

Frente a esta situación, encontramos dos concepciones epistemológicas, esto es, dos posiciones respecto a la teoría del conocimiento. Por un lado, los que consideran que la realidad está frente a nosotros y que lo único que tenemos que hacer es descubrirla, agudizar nuestra capacidad de observación para poder explicar cómo funciona. Esto nos permitirá, también, poder predecir, ya que si se dan circunstancias similares esta realidad se repetirá. Esta concepción de conocimiento científico nos llevó a pensar en una ciencia objetiva y definitiva, la cual estaba plasmada en los libros. En consecuencia, el docente les daba a sus alumnos toda la información conocida y aceptada como la verdad irrefutable. Los jóvenes estudiantes tenían que repetir exactamente lo que decían sus profesores y con los mismos ejemplos; el sujeto es pasivo y se le trata como si su cerebro fuese una *tabula rasa*, un ser sin experiencias previas, bajo un enfoque informativo de la educación.

Por otro lado, tenemos el enfoque comunicativo. En esta línea están las pedagogías del conocimiento. Ellas postulan que el conocimiento se construye a través del proceso de la información. Lo que está frente a nosotros, los estímulos que vienen del exterior, lo que percibimos, es información. Greimas (1973) sostiene que el ser humano está frente a la realidad, que es una masa amorfa, una nebulosa, a la cual el ser humano tiene que darle una forma, un orden, lo que nos permita sobreponernos a la naturaleza y dominarla, con lo cual lograremos desarrollar la ciencia y la tecnología. Esas formas son las que incorporamos en nuestro cerebro; es nuestro esquema mental que se ha organizado con la información obtenida. Se entiende que con la presencia de otros datos e informaciones se enriquecerá al producirse el proceso de reestructuración. Esto es, ante un esquema mental, se genera la asimilación y, luego, la acomodación, según Piaget (1991). Esto nos ayuda a reorientar el concepto de ciencia no solo como un cuerpo de conocimientos en torno a un objeto de estudio cuyas leyes descubiertas conocemos y son aceptadas por la comunidad científica; sino también como postulados sujetos a la investigación científica. En consecuencia, no existe “el libro” que contenga la verdad irrefutable: lo que tenemos son libros donde se postulan teorías que buscan acercarse a la explicación de los fenómenos. Por ejemplo, a través del tiempo pasamos de la organización geocéntrica del mundo a la heliocéntrica.

Educación popular como agente de cambio

La pedagogía del conocimiento se desarrolló buscando descubrir cómo el ser humano recoge o recupera información, la procesa y almacena sucesiva y recurrentemente. Por ello, lo que interesa es desarrollar estrategias de procesamiento de información e ir evaluando el proceso, esto es, las habilidades cognitivas que permiten el desarrollo de las capacidades humanas. Esta propuesta cambia radicalmente el rol del docente: de ser el único emisor del circuito comunicativo, pasa a ser el promotor de la comunicación,

al buscar que la interacción se dé. Lo que el docente debe hacer es ejercitar los instrumentos del conocimiento mediante el desarrollo de las operaciones mentales, con las cuales los estudiantes puedan construir su realidad a partir de los elementos y experiencias de su entorno cultural, social, comunal, de manera libre, para reconstruirla crítica y creativamente. Ello permitiría que cada uno de ellos, incluido el profesor, confronten sus versiones, argumentando y contraargumentando. Esto implicaría que hay diálogo intercultural, intergeneracional, etario, condiciones sociales y saber originarios; en consecuencia: comunicación. Ahí, sí podríamos hablar de la construcción del conocimiento: si bien es un acto interno y personal, se enriquece frente a las diversas perspectivas que nos permiten ver más allá de lo que cada uno de nosotros vio en un primer momento. Por ello, Vygotsky (1973) sostenía que era un fenómeno social.

Desde las propuestas de la educación popular, en el Colegio de Aplicación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se propugnaba un proyecto educativo en el que los enfoques estén en función de la persona, y no al revés. De este modo, se desarrollaban estrategias en razón del alumno y la naturaleza de la asignatura para que el estudiante asuma los conocimientos de manera reflexiva, pero también para que los construya y reconstruya. Consideramos que:

nuestros alumnos deben ser lo suficientemente reflexivos como para darse cuenta de su realidad, estudiarla con creatividad y [comprometerse con el destino de su localidad], por lo cual deben presentar una formación crítica [que les permita] no solo buscar el bien personal, sino también el bien común. Esto implica ser un agente con formación democrática que sepa plantear su defensa, que conozca sus derechos ciudadanos y así, sobre la base de ellos, logre el desarrollo de nuestra patria. En concordancia con estos supuestos, postulamos una gestión democrática, entendiéndola como una práctica colectiva [en la que] todos los agentes de la educación aporten, a través de sus instancias, en el buen gobierno de la institución (Castro, 2007, p. 12).

Propugnamos, también, que las instituciones educativas sean laboratorios pedagógicos donde se promueva la educación alternativa semipresencial con sistema tutorial, que implique asistencia de los participantes dos días a la semana, donde se abarquen las áreas de ciencias experimentales (Castro, 2007) y competencias comunicativas, matemáticas y sociales, con materiales autoinstructivos y talleres culturales. En este caso, el proyecto se orienta a promover el colegio como un foco cultural de la comunidad, el cual irradiaría su luz y permitiría mostrar ante los ojos de los integrantes de la comunidad que todo colegio debe tener las puertas abiertas a la sociedad, así por ejemplo los fines de semana se ofrecían actividades de proyección social y una serie de cursos útiles para los padres de familia, esto nos parece fundamental.

Parafraseando a Castro (2007), esto permitía generar autosostenimiento, además de proyectar la articulación de la universidad al colegio, con su entorno social, propiciar la inserción del estudiante en la familia, en el tejido de la ciudadanía, el mundo del trabajo en la especialización académico-laboral y en el marco de una educación centrada en la ética y los valores.

Dos aportes científicos importantes sirvieron de pivote para proponer cambios relevantes en las estructuras cognitivas de nuestros alumnos: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1994), y los postulados sobre modificabilidad de la inteligencia de Feuberstein (1996). Ambas herramientas nos permiten tener la certeza de que el alumno es capaz de superar sus propios límites y proyectarse con éxito. Se lograron resultados alentadores aplicando programas específicos como el Proyecto de Inteligencia “Harvard” y el Progresint.

Nuevos retos de la universidad en formación inicial docente

Cuando hablamos de la formación del docente peruano, nos referimos a lo que requiere este docente para poder cumplir su función profesional en una realidad tan compleja como la peruana. No podemos empezar por el qué requiere si no partimos de la realidad socioeconómica y cultural donde vivimos y, por ende, donde trabajamos.

Tomando como referencia fundamental al investigador colombiano Tobón (2006), definimos las competencias como *procesos complejos de desempeños* (articulación de lo cognoscitivo con lo procedimental y lo actitudinal) *con idoneidad* (eficacia y eficiencia) *en un determinado contexto* (social, cultural, científico o laboral) *y con responsabilidad* (ejercicio ético). Se operacionaliza mediante capacidades y desempeños; por ello, el procesamiento de información implica relacionar destrezas cognitivas con informaciones relevantes para el logro de conocimientos sólidos y rigurosos. Todos los seres humanos nacemos con competencias; lo que nos corresponde es desarrollarlas.

Formación filosófica

Partimos de una sentencia fundamental de Bertrand Russell (1983): “El hombre que carece de filosofía va preso en los prejuicios derivados del sentido común, de las creencias habituales de su tiempo o de su nación”. La educación es un proceso social intencional y organizado y, por tanto, está orientada hacia determinados fines, esto es, tiene una visión teleológica. Por consiguiente, el docente debe tener la capacidad de cuestionar el sentido de la educación. ¿Qué enseñamos?, ¿para qué enseñamos?, son preguntas fundamentales que el docente se debe hacer a través de espacios de discusión democrática, buscar respuestas que lo orienten colectivamente hacia el logro del desarrollo humano y social de él mismo y de los alumnos.

Si el profesor filosofa y es consciente de ello, y lo incorpora a su vida diaria, podrá proveer los instrumentos intelectuales a sus alumnos. El pensamiento crítico estará garantizado porque, además, podrá promover las estrategias y la ejercitación necesarias a través de los debates, mesas redondas, paneles, simposios, etcétera.

Es importante también que el docente tenga claridad sobre la naturaleza del conocimiento: ¿el conocimiento se descubre, se construye o se reconstruye? Actualmente, se considera que no es cierto que todo conocimiento, para ser respetable, tiene que ser seguro. El pensamiento filosófico es posiblemente la expresión más elaborada de

la racionalidad humana, mas no puede dar seguridades definitivas; es una aventura del intelecto.

Formación ética

Esto es fundamental, porque tiene que ver con la moralidad, la que se refiere al conjunto de normas y valores que asumimos y según los cuales nos conducimos. Se requiere ser una persona moral y no un ente dominado por sus impulsos e inclinaciones naturales; todo lo contrario, debe ser madura, consciente y libre.

Sabemos que hay valores éticos fundamentales que permiten la convivencia pacífica y la garantía de que el hombre se oriente hacia el desarrollo humano y social; entre estos valores está la libertad, que consiste en el reconocimiento de la autonomía de la persona para decidir sobre sí misma. La libertad desarrolla al ser humano; en cambio, la dictadura lo denigra, lo automatiza. El que apoya libremente a la dictadura y, más aún, al dictador, es un inmoral, mucho más si ha revestido frecuentemente su discurso de lenguaje democrático y socializante. La dignidad humana es el valor por el cual se concibe al hombre y no al “hombre-cosa”, es respetarlo y no utilizarlo como un “objeto”. Este valor se opone a cualquier tipo de discriminación, marginación y situación opresiva.

La justicia exige igual trato en el reparto de bienes, recompensas y sanciones; supone la equidad de derechos y deberes, y no tener una visión sesgada de ellos.

La solidaridad es el valor que exige el compromiso de contribuir a la solución de los problemas que afectan a los demás. Se expresa en la cooperación, en la ayuda a solucionar problemas de las personas. La ética tiene que ver con la consecuencia, con la acción que corresponde al decir. Si el docente cree y postula en la democracia, la participación de las bases, la justicia y la libertad, entonces su accionar diario y cotidiano debe ser coherente con ello. Lo que postula debe tener su correlato con lo que hace y, por ende, implica también asumir las consecuencias que se derivan de ese quehacer.

Formación sociológica

El profesor debe ser consciente del medio donde le corresponde vivir y desenvolverse, ser consciente, al igual que sus alumnos, de que es un ser histórico y social. Esto le posibilitará hacer un diagnóstico científico y le permitirá manejar las variables que se mueven en su entorno local, nacional e internacional. Recordemos que la globalización es una realidad y no una opción. Esta visión social y económica le permitirá identificar necesidades e intereses, promoviendo, por lo tanto, una educación que haga posible que se ubique en ese contexto y potenciarlo hacia actividades productivas de la comunidad y, además, si fuese el caso, ser agente de movilización creativa; para ello, el docente debe desarrollar actitudes de promotor y líder social.

Formación antropológica

El docente debe tener una visión cultural e histórica y, además, conocer la configuración de las costumbres y de las naciones en un país tan complejo como el Perú. Sabemos que hay aproximadamente 45 naciones, con sus implicancias culturales y de lenguas. El desconocimiento de esta diversidad cultural refuerza el etnocentrismo y la conducta discriminatoria. No nos vemos como parte de esta rica diversidad, sino como “turistas” en nuestra misma patria.

Debemos comprender que somos herederos de una gran cultura que se levantó sobre las bases de la relación entre culturas que se fueron afirmando, enriqueciendo y con el convencimiento de que el respeto facilita una convivencia adecuada, pues debemos combatir los prejuicios y generar actitudes de respeto y empatía. Todos somos peruanos y buscamos el bien común.

Formación psicológica

Es importante tener una visión histórica sobre los enfoques psicológicos hasta llegar al cognitivismo. La psicología cognitiva nos permite conocer la mente y cómo opera en el procesamiento de la información. Es conocer el procesador o la estructura cognitiva (esquema mental) que permite la producción del pensamiento, del conocimiento de las ideas. Es el espacio donde se produce el lenguaje. El ser humano procesa y recupera la información, esta es percibida y registrada por los sentidos; luego, procesa y selecciona lo más importante. La información retenida se conecta en los conocimientos y se codifica, lo que supone que el docente debe conocer las habilidades cognitivas simples y complejas que se producen en la mente; requiere conocer, entonces, las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje, la inteligencia emocional, el pensamiento lateral, etcétera.

Formación pedagógica

El docente debe estar provisto de una sólida formación pedagógica. No debemos olvidar que nuestra especialidad requiere precisamente dominar las diversas estrategias que nos permitan desarrollar ciencia o tecnología y cultura en nuestros alumnos. Por ello, estas acciones de aprendizaje, para ser exitosas, requieren el conocimiento cabal de los alumnos por parte del docente. Así podrá plantear el currículo más adecuado, planificando, organizando y ejecutando en función de los fines propuestos.

Aquí hacemos un alto. Toda actividad organizada e intencional tiene objetivos. Por ello, es notorio que el currículo es por objetivos y no por competencias. Pero ese no es el problema de fondo; el problema de fondo consiste en discutir los fines, hacia dónde vamos. Lograr determinados objetivos y competencias, pero en función de qué fines. He aquí el meollo de la situación. Quedarnos en el objetivo específico o en la competencia es limitarnos a lograr la eficiencia y el logro de determinado contenido o saber, y si así lo hacemos, no tenemos conciencia de hacia dónde nos dirigimos históricamente.

Esto exige una práctica organizada y constante. El *areté*, el dominio de nuestra pedagogía, no lo podremos lograr si no tenemos una práctica profesional rigurosa en la que se demuestre que podemos organizar sesiones de aprendizaje enmarcadas en ese proceso de generar agentes de cambio, vinculándolos con su realidad y desarrollando su rol protagónico en la sociedad.

Formación especializada en una disciplina

El profesor debe manejar un área especializada del saber científico. He aquí una debilidad que podemos trastocar en fortaleza. Mientras el biólogo, matemático o lingüista está preparado principalmente para la investigación en su campo del saber, así como sumamente informado sobre su temática, el docente agrega a ese dominio el cómo enseñar a otros seres humanos esos saberes, particularmente a las nuevas generaciones, a sus estudiantes.

Igualmente, solo quien maneja mayor, mejor y actualizada información puede seleccionar, dosificar y orientar hacia el aprendizaje significativo. Nadie puede dar lo que no tiene. Nadie puede procesar en el vacío: lo que se procesa es la información. Esto es clarísimo. Se observa algo, se describe algo, se analiza, se explica, se evalúa algo; por eso, el especialista que más información maneje desarrollará procesos más complejos.

¿Qué propuesta hacemos, entonces? Pues la educación personalizada. Esta propuesta pone como eje, como centro de la preocupación educativa, a la persona. Primero es la persona humana y sabemos que cada una de ellas es diferente. Cada persona está enmarcada, como ya hemos visto, en una cultura, en una realidad socioeconómica; tiene diferentes experiencias de vida, inteligencias diversas con unas más desarrolladas que otras, diferentes estilos y, por consiguiente, diferentes ritmos de aprendizaje. El reto del educador consiste en buscar el desarrollo de la persona y la sociedad, lo que implica el cambio de la persona haciéndola reflexiva y consciente de su realidad, dotándola de los instrumentos de aprendizaje que le permitan potenciar sus habilidades cognitivas y sociales para lograr el cambio de su entorno y de la sociedad.

Entonces, el maestro debe ser consciente de que el conocimiento como herencia histórica y social de la humanidad debe ser conocido y manejado por las nuevas generaciones, pero que estos conocimientos deben ser internalizados críticamente. Eso promueve el desarrollo de la ciencia, eso es científico. Por ello, el docente tiene que buscar, a través de sus acciones pedagógicas, estrategias que permitan a sus educandos el aprendizaje significativo, el poder reflexionar cómo es que llega a determinadas formulaciones y a determinados conceptos. Esto es metacognición. Así, el joven estudiante podrá actuar más autónomamente frente a lo que vive y, luego, procesará y formulará con sus propias opiniones.

El maestro es consciente, por formación, de que todo ser humano es un ser social e histórico, que el ser humano es un caminante y, como tal, tiene un pasado, vivencias que han sido soportes de sus experiencias. Esa es la carga que lleva, puede ser pesada, pero es también la que le provee las herramientas para continuar su camino. Tiene un

presente en el que recibe estímulos diversos, problemas que resolver y, en esa caminata, volverá a enfrentar otros problemas, así como algunos recurrentes; sin embargo, cada vez con más experiencia, los resolverá con más facilidad y tendrá más tiempo para reformular retos que le permitirán crecer y, como ser social, comprometerse a transformar esa realidad descrita inicialmente por una más democrática, institucional y humana.

Por eso, debemos tener muy presente que en el proceso de aprendizaje hay tres momentos: antes, ahora y después. El docente debe hurgar las experiencias previas, presentar los nuevos saberes y proponer retos de uso práctico de esos saberes. Si nos percatamos bien, todos los teóricos que han discurrecido sobre este tema lo han presentado así: esquema, asimilación y acomodación (Piaget); zona de desarrollo real, zona de desarrollo próximo, zona de desarrollo potencial (Vygotsky); tesis, antítesis y síntesis (Marx), etcétera.

Así, tenemos que la educación personalizada propone sesiones de aprendizaje que *se inician* con la clase comunitaria, en la cual el docente explora los previos de los alumnos, buscará el contacto con todos o, por lo menos, con la gran mayoría. Es el espacio de diálogo afectivo, de interacción, de enriquecimiento cultural, de bañarnos con esa riqueza multinacional que ha sido descrita antes. El profesor orientará, sobre esa base, hacia un problema, el cual podrá ser resuelto con los materiales que ofrecerá a los alumnos.

Ellos, ya en la *segunda* fase, el taller, podrán procesar las informaciones dadas a través de separatas, libros y videos, lo que supondrá debates dentro de los grupos para concluir con la puesta en común. En este momento, mediante las estrategias de la polémica, mesa redonda, panel, simposio u otra, se producirá el debate del saber científico, en el que se ejercitarán las habilidades intelectuales más complejas, como la opinión fundamentada y la argumentación. Es decir, el pensamiento crítico. Esto no es una simple lectura de un papelote o del organizador visual mostrado. Hay que tener claridad de que eso solo es una ayuda que muestra un esquema mental que requiere acomodarse, lo que se logra a través de ese debate de ideas y donde el docente, por su experiencia, propondrá sugerencias para enriquecer los productos, amén de enriquecerse a sí mismo.

Posteriormente, la socialización es la utilidad práctica de esos nuevos saberes, es decir, algo que lo vincula con su cotidianidad, algo que le permita ejercitar el pensamiento creativo resolviendo los problemas que enfrenta, algo que lo engarce con el mercado laboral, que le permita mejorar en su trabajo, aportar en la familia, en la comunidad. Ejemplos de esto último pueden ser programas de forestación, campañas de valores, elaboración de productos químicos caseros, correctores de estilo, etcétera.

Creemos que esto sí permitiría dejar el plano exclusivamente teórico sobre cuál es la formación del docente peruano. De lo que se trata esta propuesta es de que podamos validar si esta formación es la que le permite al docente estar preparado para realmente ser agente de cambio. Creemos que sí, porque cada sesión de aprendizaje apunta en forma inmediata y eficaz a ese cambio del ser humano, de su entorno y la sociedad.

Conclusiones

El conocimiento se erige como la principal causa y efecto del desarrollo humano, debido al preponderante rol que ocupa en la generación de bienestar. En la sociedad actual, se requiere establecer procedimientos que permitan transformar el conocimiento tácito en explícito. Para ello, es vital aprovechar los beneficios que ofrecen las tecnologías de la comunicación e información en la adecuada transformación de los datos en conocimiento.

Las instituciones educativas y el docente deben actuar de manera estratégica con el fin de cimentar estrategias que garanticen que el alumno desarrolle un aprendizaje autónomo y comprometido. Asimismo, debe potenciar una formación integral que incluya el desarrollo de competencias y de habilidades blandas. El sistema educativo debe adaptarse a los grandes cambios y desarrollar una planificación que forme un ciudadano integral.

Una formación integral requiere una visión holística que amalgame los aspectos filosóficos, éticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos y conocimientos sólidos en la especialidad. Por ello, la acción educativa requiere teoría y práctica, y que el docente y el estudiante aprovechen la sinergia generada en la interacción para alcanzar mejores resultados.

Hoy, el reto de la sociedad peruana consiste en consensuar una visión de futuro inclusiva que garantice el acceso universal de la población. Aportes como el presentado por el Consejo Nacional de Educación con el “Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena” constituyen una guía orientadora en ese sentido. Solo así se estará garantizando la implementación de una política que incorpore los aportes de la educación popular.

Bibliografía

- CORTÉS, Darwin y Juan F. VARGAS (2012). “Inequidad regional en Colombia”. *Documentos de Trabajo N.º 127*. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/4d/4d277c8b-4568-46db-9bd6-ebbc8235e08d.pdf.
- DRUCKER, Peter (1997). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- GANEGODAGE, K. Renuka; Alicia RAMBALDI; D. S. Prasada RAO y Kam K. TANG (2015). “A new multidimensional measure of development: the role of technology and institutions”. *Social Indicators Research*, 131(1), 65-92.
- GARDNER, Howard (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- GEERTZ, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books.
- GIDDENS, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GREIMAS, Algirdas Julien (1973). *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Madrid: Fragua.

- INGA ARIAS, Miguel y col. (2005). *Proyecto Educativo Institucional "CASM: Puerta abierta al conocimiento"*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- NIETZSCHE, Friedrich (2002). *El nihilismo: escritos póstumos* (3.^a edición). Barcelona: Península.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Recuperado de http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf.
- PIAGET, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- RUSSELL, Bertrand (1983). *El conocimiento humano*. Barcelona: Orbis S. A.
- SILVA, Rita y Alexandra FERREIRA-LOPES (2012). "A human development index for Portugal". [En prensa].
- TEDESCO, Juan Carlos (1999). "Educación y sociedad del conocimiento y de la información". *Memorias del Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- TOBÓN, Sergio (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.
- TOBÓN, Sergio (2013). "Socioformación. Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento". *Multiversidad Management*, 4, 32-37.
- TOFFLER, Alvin (1998). *La tercera ola*. España: Plaza y Janés.
- TOURAINÉ, Alain (1995). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VARGAS LLOSA, Mario (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.
- VYGOTSKY, Lev (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Educación popular y políticas educativas: apuntes para la reflexión

Maritza Caycho¹, Nélica Céspedes Rosset² y Ze Everaldo Vicentelo³

La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

PAULO FREIRE

Introducción

El colectivo peruano del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) es parte del CEAAL continental, que plantea contribuir a la integración de América Latina y el Caribe desde los pueblos. Ello implica desarrollar alianzas y relaciones desde los territorios en los que la membresía tiene presencia, con la idea de dar respuestas transformadoras desde los espacios locales.

El colectivo peruano está formado por instituciones que, desde la Educación Popular, tienen una apuesta por el empoderamiento de actores locales que asumen la construcción de sus propias vidas, la de sus comunidades, apostando por una sociedad justa, solidaria, democrática.

Desde los procesos político-educativos, buscamos construir un nuevo tipo de relaciones humanas que enfrenten el conjunto de las desigualdades sociales, económicas, de género, raciales y educativas que vulneran la vida digna de nuestros pueblos, así como

¹ Directora general de la ONG Alternativa. Educadora popular, licenciada en Sociología, egresada de la maestría de Sociología de la Educación. Con experiencia en educación de jóvenes y adultos, redes de interaprendizaje en formación de liderazgo, procesos de concertación educativa local, y desarrollo ciudadano activo en igualdad con adolescentes escolares y docentes de instituciones educativas.

² Asociada de la ONG Tarea, educadora popular, profesora, especialista en educación de personas jóvenes y adultas; presidenta honoraria del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), miembro del Grupo de Incidencia en Política Educativa (GIPE), miembro del Consejo Editorial de la revista *Decisio* (México) y *La Piragua* (CEAAL).

³ Afrodescendiente, director ejecutivo de Escuela para el Desarrollo. Educador comunitario de jóvenes y adultos. Experiencia en acompañar y promover el protagonismo de la población infanto-adolescente-juvenil, desde la intervención socioeducativa, en procesos de empoderamiento con enfoque de género e interculturalidad, en la gestión del talento voluntario y en la formación de formadores. Estudios de Filosofía, Consejería Psicológica, Planificación Participativa, Máster Internacional en Gobernanza Territorial Ciudadana de la red internacional Profadel.

procesos participativos, organizativos e ir siendo movimiento junto a otros y, desde lo cotidiano, prefigurando el mundo que queremos.

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones en torno a cómo se ha desarrollado en el Perú la Educación Popular, cómo esta perspectiva fortalece el poder de los actores sociales para la lucha, para el cambio, para decidir formas de organización, así como su potencial transformador.

Presentamos una breve línea de tiempo que aviva nuestro compromiso y apuesta por una educación liberadora, que aporte a la política educativa del sistema formal, especialmente a la educación de personas jóvenes y adultas.

¿Cuáles son los núcleos de la Educación Popular?

La Educación Popular (EP) se caracteriza por su enfoque político-educativo, que busca el empoderamiento de los actores sociales, la interrelación con el contexto, para enfrentar las condiciones de explotación, injusticia, discriminación, y contribuir a la construcción de una sociedad humana y de democracia plena.

Como se explica a continuación, la Educación Popular se basa en fundamentos éticos, políticos, pedagógicos.

En lo *ético*, el contexto de crisis agudiza las brechas sociales, la pobreza y la exclusión que vulneran los derechos de millones de personas en ALC; tiene rostro de mujeres, niños, indígenas, jóvenes y adultos que han visto vulnerados todos sus derechos.

Paulo Freire nos plantea apostar por la pedagogía de la esperanza y expresar creativamente la indignación que sentimos frente a la injusticia y la discriminación, y que se convierta en lucha y fuerza propositiva por una sociedad mejor.

En lo *político*, se entiende desde dos aspectos: el empoderamiento de los actores sociales para participar, saber, trabajar, innovar, producir, organizarse para construir sus percepciones de cambio personal y social como ciudadanos plenos de derechos. La EP es una educación que lleva a la toma de conciencia y al protagonismo social y político, que aporta al desarrollo de una ciudadanía crítica.

La EP se ubica en el campo de las transformaciones estructurales, políticas y económicas de los modelos de desarrollo, del marco jurídico, y supone también el desarrollo de políticas públicas, normativas, financiamiento, que atiendan los derechos económicos, culturales y ambientales, especialmente el derecho a la educación orientado al cambio, a la democracia participativa, al logro del ejercicio de los derechos humanos como ciudadanos interculturales.

En lo *pedagógico*, se basa en la concepción de que todos nos educamos juntos, por lo que se asume una pedagogía del diálogo, con una actitud democrática, cooperativa y solidaria, que parte de la experiencia de los educandos, que fomenta la criticidad y la opinión propia con pertinencia en materia de edad, género, cultura y condición social.

Paulo Freire afirmaba que es una pedagogía no bancaria; no es para la repetición, sino para comprender y escribir la propia historia personal y colectiva en diversidad y dignidad.

Se enriquece con los enfoques de género, etnia, generacional, de derechos humanos, educación intercultural, desarrollo sustentable, así como del enfoque denominado “buen vivir”, que entiende al ser humano en íntima relación con la naturaleza y rompe con la concepción homocéntrica para pasar a una concepción biocéntrica.

Educación Popular, diversidad de prácticas, procesos y concepciones

Una de las primeras constataciones que encuentran especialistas en el tema es que la EP no es un campo homogéneo, sino un movimiento que contiene una diversidad de prácticas, procesos y concepciones. Como se podrá deducir, esta pluralidad tiene como fuente la *variedad y simultaneidad de tiempos, espacios, prácticas, discursos y actores* de la EP, además de las diferentes realidades geográficas, sociales, culturales de cada país y de los diversos campos específicos de acción en EP que le otorgan diferentes énfasis y particularidades (alfabetización, derechos humanos, trabajo, género, etcétera).⁴ Sin embargo, son reconocibles núcleos de conjunción en torno a la defensa de la autonomía del mundo popular.

En la búsqueda de esta especificidad, cabe retomar una pregunta tan antigua como necesaria: ¿toda educación *para* los sectores populares es educación popular? Nos ayuda mucho a responderla e identificar la especificidad de la EP el aporte de Chiroque y Sulmont, quienes señalan el criterio de:

su intencionalidad y manejo. Algo es popular cuando busca atender expectativas, necesidades e intereses de los sectores populares, aquellos que son manifiestos y aquellos que son latentes, los inmediatos y los históricos. Pero cuando en las acciones llamadas populares, los sectores populares son protagónicos y tienen el control y manejo de las mismas (Sime, 1990, p. 58).

Entonces, la Educación Popular se reconoce no solo por la centralidad de los sujetos populares (para, por y con), sino por su intencionalidad (transformación social y empoderamiento de los sujetos populares), y por una metodología coherente con esta intencionalidad.

Lo específico que permite identificar al conjunto de prácticas, discursos y actores en torno a la Educación Popular es que se trata de una corriente política pedagógica cuyo referente común es lo siguiente:

- Parte de la realidad para promover su comprensión crítica y buscar su transformación.
- Tiene una orientación ética y política emancipadora de los sujetos y colectivos.
- Opción por los sectores y movimientos populares.

⁴ Ver: Torres (2004) y Paludo (2004).

- Constitución de sujetos a partir del ensanchamiento de su conciencia y subjetividad, construyendo conocimiento y siendo actores de su emancipación.
- Métodos participativos, dialógicos, críticos, contrapuestos a la educación tradicional, autoritaria y jerárquica.

Al conformar la EP una teoría y práctica educativa con intencionalidad política, en el proceso histórico de este movimiento que articula prácticas, ideas y actores, ha habido tendencias en su interior que han enfatizado alguna dimensión sobre otra. Unos sectores hicieron hincapié en su rol instrumental a favor de la *acción política*. Otros relevan sobre todo su *carácter educativo* y, en otros, el ser un *movimiento cultural alternativo*.

Un aspecto importante en los debates tiene que ver con la escuela. Osorio (2003) analiza los cambios que se procesaban en la Educación Popular y la influencia de Gramsci en el ámbito de la cultura, señalando que permitía un espacio de disputa en el que la escuela misma podía ser transformada por la acción de movimientos culturales alternativos.

Desde esta perspectiva, se cuestionaba el reproducionismo educativo en el que se entendía mecánicamente que el sistema capitalista se reproducía en la escuela irrevocablemente, por lo que la Educación Popular solo podía desarrollarse fuera de la escuela, surgiendo así la necesidad de repensar el sistema escolar.

Estos procesos se desplegaban en los espacios donde confluían los educadores populares de América Latina y el Caribe, entre ellos el Perú.

¿Qué ha caracterizado a la Educación Popular a comienzos del siglo XX?

Rastrear los orígenes de la Educación Popular en nuestro país nos lleva a inicios del siglo XX. En esta etapa inicial de penetración capitalista, surgen los primeros núcleos obreros y se amplía el sector medio urbano en el país. Si bien se trata de la etapa de la República Aristocrática, marcadamente excluyente, ya se procesaban cambios en este contexto que tuvieron expresión en el debate educativo tanto en el sector oficial como en las nuevas fuerzas sociales que demandaban el cambio social y también educativo.

Por un lado, al interior del oficialismo civilista, el debate se planteó entre el sector conservador representado por Deústua, quien defendía una educación elitista y literaria, al que se enfrentaba el sector demoliberal de M. V. Villarán, quien, coherente con el desarrollo embrionario del capitalismo, apostaba por una educación orientada hacia el trabajo, abriendo mayor acceso —aunque jerarquizado— a la población indígena. El debate se resuelve con la Reforma de 1920 presidida por Villarán, apoyada por expertos estadounidenses en su diseño e implementación, pero sin lograr cuajar los objetivos planteados.

A través de la educación, el civilismo impulsó una importante estrategia de integración de la población indígena, basada en una “*homogeneización forzada*, de castellanización, *partiendo del desconocimiento del otro, de su cultura, de su lengua y de su raza*” (López, 1997, pp. 219-220).

Al mismo tiempo, desde la vertiente contestataria, surgida del proceso de diversificación social en el país y en un marco de cambios revolucionarios a nivel internacional (Rusia, México), aparecen nuevos movimientos sociales peruanos, tales como el anarco-sindicalismo en el movimiento obrero, el movimiento indigenista, el movimiento de la reforma universitaria y el movimiento socialista.

Dichos movimientos sociales asumen una postura crítica contra el conjunto del sistema social, plantean discursos que proponen proyectos alternativos para el país, que hagan frente a la sociedad oligárquica excluyente de las mayorías. Para estos sectores, la educación y la actividad cultural es un terreno de conquista al que buscan acceder, reivindicando su democratización y peruanización. También, la educación es la herramienta para la construcción de una identidad social y política bajo nuevas formas educativas, promoviendo sus propias iniciativas fuera del sistema educativo formal.

A inicios de siglo, Manuel González Prada, junto con el anarco-sindicalismo, asumen la lucha de las ocho horas como la lucha por el tiempo libre, para orientarlo hacia la educación, como medio necesario para que el obrero se transforme en un actor de cambio. Desde este movimiento se propician una serie de iniciativas que Sulmont reconoce como las primeras formas de EP peruana, afirmando que esta “se da cuando el pueblo empieza a asumir su propia historia, su propia organización y el desarrollo de su conciencia para ser actor” (López, 1997).

Por otro lado, el movimiento indigenista, impulsado por intelectuales y obreros anarquistas, reivindica el acceso de los indígenas a la educación. Derecho que encuentra resistencia en los sectores más conservadores, como los gamonales, quienes destruyeron escuelas en Puno construidas por el maestro adventista indio Manuel Zúñiga. Desde los sectores universitarios, se promueve la democratización de la universidad y el desarrollo de una cultura nacional. Por ello, la Federación de Estudiantes del Perú, con Víctor Raúl Haya de la Torre a la cabeza, promueve la primera Universidad Popular (1921), a la que luego se integra José Carlos Mariátegui (1923).

Se forman otras universidades populares que vinculan a trabajadores con intelectuales en Vitarte, Callao, Ica, Cusco, Puno, Arequipa, Trujillo, Salaverry, Huaraz, Madre de Dios. Hasta que, en septiembre de 1924, Leguía ordena su clausura y la deportación de profesores.

Desde la Confederación Nacional de Trabajadores del Perú (CGTP) (1929), apoyada por el Partido Socialista, se propicia la formación de la Oficina de Auto-Educación Obrera, propuesta que contiene criterios innovadores (para lo que hoy conocemos como educación de adultos), orientados a la educación durante toda la vida, que fomentaba la iniciativa personal, a la vez que promovía un trabajo sistemático bajo un plan educativo, con el soporte tutorial, materiales y metodología, adecuándolos a la realidad de los trabajadores.

José Carlos Mariátegui (1894-1930), desde la perspectiva socialista, abordó la problemática educativa criticando el espíritu colonial, aristocrático y antidemocrático de la educación impulsada por la oligarquía, con contenidos obsoletos que no respondían a las necesidades de desarrollo económico del país, desvinculados del trabajo productivo. Si

bien reconocía que la reforma educativa civilista de 1920 era una propuesta congruente con la evolución capitalista peruana, señalaba sus profundos límites ante la subsistencia de un régimen social, económico y político-feudal que mantenía a la mayoría indígena bajo el yugo de la servidumbre. “No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar por ende su superestructura política”, afirmó. Por tanto, desde su punto de vista, el problema educativo en el país no era solo pedagógico, ni posible de resolver aisladamente, sino que pasaba por el cambio estructural del país.

En ese sentido, las posturas iniciales de la EP asumen una posición crítica al sistema educativo, cuya superación requería del cambio radical de las estructuras del país, es decir, en el marco de modelos sociales globales que permitan la democratización de la educación y su orientación al desarrollo nacional.

¿Cómo se entiende lo popular desde el Estado entre 1930 y 1968?

Este es un periodo de entreguerras en el que se define la nueva hegemonía mundial de los Estados Unidos. El periodo 1930-1956 es una etapa larga de represión política para los movimientos sociales, por lo que algunas experiencias educativas en los sectores obreros solo fueron posibles en condiciones de clandestinidad.

Desde el Estado, en la corta etapa democrática de 1945-1948, se visibiliza el problema de la educación de las grandes mayorías indígenas, para lo que se impulsan políticas de educación bilingüe. Fue promovida por importantes indigenistas como el ministro Luis Valcárcel, por José María Arguedas (“método cultural”), y fue apoyada por José Antonio Encinas, presidente de la comisión de Educación del Congreso en 1945.

Esta política se fundamenta en que el problema educativo de la población indígena del país debe ser atendido por todo el Estado y no solo por un sector. Asume el reconocimiento de identidades culturales desarrollando una educación bilingüe en zonas de habla quechua y aimara, potenciando las capacidades propias y las formas organizativas en red a través de núcleos educativos comunales animando su vínculo con las comunidades.

Sigue presente en el Estado la perspectiva de integración antes que de autonomía (López, 1997). Sin embargo, ello no desalentó el proceso migratorio del campo a la ciudad, en la medida en que el modelo de desarrollo privilegiaba el eje costero.

Desde los años 1950, el *enfoque desarrollista* cobra mayor vigencia en el país, según el cual se consideró que la educación era un factor esencial para transitar de una sociedad tradicional y atrasada a una sociedad desarrollada, moderna. Esto demandó a la educación ser el motor para la integración de amplios sectores de la población al modelo de desarrollo económico; los individuos tenían que adaptarse a las formas de producción y consumo de ese modelo. Se da un proceso de masificación educativa, para el cual se formularon políticas educativas como las del Gobierno de Odría, que promovieron la planificación educativa.

Se destaca en todo este periodo la presencia de la cooperación externa estadounidense en la educación peruana, preocupada por la defensa hemisférica, a través del Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación (SECPANE) apoyando la educación rural y a la planificación educativa. Cabe remarcar que, en este periodo,

lo popular desde el Estado está referido a la ampliación de acceso, la relación de la educación rural con lo comunitario, en un sentido funcional al sistema vigente. Para los sectores populares, la lucha por la educación era la vía para integrarse a la sociedad nacional y al mercado, y, como se verá, en el siguiente periodo es un elemento indispensable para la participación de los sectores populares en la vida política.

¿Cuándo la Educación Popular cobra su propia identidad?

Esta es la etapa de mayor auge de la Educación Popular, la cual se asocia con el crecimiento y diversificación de los movimientos sociales populares y del movimiento político de izquierda. El movimiento obrero, campesino y barrial se conjuga con la radicalización de la pequeña burguesía estudiantil y con la formación de la izquierda de la década de 1960, bajo el influjo de la Revolución cubana.

En 1968, a través de un golpe militar, se instala el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, que impulsa —en su primera fase— cambios estructurales en el país que dislocan las bases del poder oligárquico. Al mismo tiempo, se buscó impedir la insurrección popular y afianzar la seguridad nacional. Es en esta etapa que se intentó una transformación seria de la educación, a través de la reforma educativa de 1972, que congregó a diversos intelectuales de avanzada del país.

Un nuevo sentido común estaba en la atmósfera de las políticas (como instrumentos) y la política (quehacer), alimentadas por nuevas corrientes de pensamiento social. Cobra importancia la teoría de la dependencia, que señala que el origen de la desigualdad y los problemas sociales se encuentran en la estructura económica de la sociedad ubicada desigualmente en el sistema mundial. En educación, se propone una educación liberadora para la transformación social con Paulo Freire, organizada para los sectores desfavorecidos, con clara connotación de clase. Se retoma el pensamiento de Mariátegui; nuevos aires también emergen desde la iglesia con el movimiento de la Teología de la Liberación.

¿Quiénes fueron los actores de la Educación Popular en los años 1970?

Durante la década de 1970, la Educación Popular fue asimilada por el discurso educativo oficial, así como por la narrativa de sectores contrahegemónicos fuera del sistema educativo formal. Es una etapa de transición social en la que la vertiente reformista (desde arriba) y la radical se encontraban en tensión.

La vertiente reformista provenía del Estado. El Gobierno de Velasco impulsó la Ley de Educación de 1972, una reforma de avanzada, como muchos reconocen hoy, pero que estuvo marcada por el pecado original de nacer bajo una dictadura (Ansión, 1992)⁵ y fue

⁵ ANSIÓN, Juan (1992). "Ensayo sobre las nociones de ruptura y de mezcla en la tradición oral andina". *Anthropologica*, 10(10), 41-54. Recuperado a partir de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/302>

rápida­mente desactivada por fuer­zas internas del Gobierno. Partió del reconocimiento del carácter estructural de la problemática educativa, y por ello los fines de la reforma fueron una educación para el trabajo y el desarrollo, para la transformación estructural de la sociedad y para la autoafirmación e independencia de la nación peruana. El reconocimiento del quechua como idioma oficial no se limitaba a una educación bilingüe, sino que apuntaba al reconocimiento del país como nación bilingüe.

En la época de la Reforma de la Educación de Juan Velasco Alvarado, Paulo Freire viajó al Perú en 1972; Augusto Salazar Bondy lo invitó a ser asesor de la Reforma Educativa. Producto de este encuentro y mutuo trabajo entre pensadores de la educación, algunos años después, en 1975, se publicó la obra en conjunto titulada *¿Qué es la concientización y cómo funciona?*

El programa de alfabetización *ALFIN* toma explícitamente el aporte de Paulo Freire y se plantea que, junto al aprendizaje de la lectura y la escritura, así como del cálculo, se alcance la toma de conciencia crítica histórico-social; la formación en el trabajo y por el trabajo. Se busca, además, la participación y la movilización social organizadas en el proceso de transformación estructural y que los participantes asuman su personalidad etnolingüística (Lizarzaburu, 2002).

Siendo central para aquel Gobierno la participación y organización de la población, se impulsó el Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS), que movilizó a miles de educadores y promotores populares en el sector agrario, laboral y en pueblos jóvenes para impulsar el proyecto que venía desde arriba.

Por otro lado, otros actores institucionales cobran mayor dinamismo dentro de la corriente de la Educación Popular. En la década de 1970 surgen los denominados grupos o equipos de educación popular, los que luego se convertirán en los centros y en los años 1990 asumen el nombre de organismos no gubernamentales de desarrollo (ONG). En un inicio, surgen vinculados a los partidos políticos de izquierda y sectores renovados de la iglesia. Parte de estos grupos se insertan en las reformas de Velasco. Otros, por el contrario, asumen un papel claramente diferenciado del oficialismo.

A mediados de los años 1970, es posible hablar de un discurso paradigmático de la EP. Según Sime (2009), en una primera etapa (hasta mediados de los años 1980) la EP logra articular un discurso político, cultural y metodológico, cada uno con sus matices.

Estos discursos fundacionales tenían en común la crítica y denuncia de la realidad, una identificación con el pueblo-clase; es un discurso crítico a la educación oficial, escolar, por lo que no se planteó abarcar el campo formal. Constituyó la legitimación teórica y metodológica de un nuevo actor de los años 1970 y 1980: las ONG.

¿Qué pasó con la Educación Popular en los años de violencia política?

Es importante señalar que, entre 1980 y 2000, el Perú vivió una dolorosa experiencia histórica signada por la violencia política. Este periodo lo inició, en el departamento de Ayacucho, en 1980, la organización maoísta Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCP-SL). La organización estaba en contra del sistema democrático y tenía como objetivo reemplazar al Estado peruano por un régimen totalitario. Miles de

peruanos y peruanas murieron y desaparecieron, otros migraron. Muchos vieron violentados sus más elementales derechos por acción de las organizaciones subversivas y de agentes del Estado. En ese periodo, se profundizó la discriminación y la marginación hacia amplios sectores, principalmente los pobladores de las zonas andinas y selváticas. Los daños materiales y espirituales dejaron grandes heridas.

De este tiempo de horror, la Comisión de la Verdad y Reconciliación⁶ presentó un valioso y necesario informe al país, dando cuenta de lo vivido en esos años. Su aporte, profundamente educativo, debe ser tomado en cuenta para los cambios que requiere nuestra sociedad y la educación, en diálogo con la necesidad de refundar democráticamente el país.

En esta época, las organizaciones y movimientos de educadores populares eran blanco tanto de la Seguridad del Estado como de Sendero Luminoso: para los primeros, estas eran parte de organizaciones terroristas; mientras que, para los segundos, traidores a la patria. Esto dio pie a que las instituciones asumieran otras denominaciones, dado que sus luchas se centraron en la defensa de los derechos humanos, la paz, la ciudadanía y la democratización del país.

Las escuelas, especialmente de las zonas rurales, cerraron; otras fueron capturadas por la presencia terrorista, cuya prédica se basaba en el autoritarismo y el dogmatismo, así como en la intimidación de los maestros, especialmente el Sindicato Unitario de Trabajadores de la educación del Perú (SUTEP). La escuela en tiempos de guerra estuvo jaqueada y de espaldas a la vida. Aunado al comprensible temor, desconfianza e inseguridad, se acentuó la ineficacia del Estado e hicieron colapsar a diversas instituciones, entre ellas al sector educación, especialmente en las zonas de violencia. Eran tiempos difíciles; tiempos, también, de emergencia.

¿Qué cambios se producen en la Educación Popular de 1980 hacia adelante?

Desde mediados de esta década se acentúa la crisis populista, a la vez que nuevos vientos neoliberales soplan a nivel mundial. A fines de la década de 1980 e inicios de 1990, también se da la crisis del socialismo real y la derrota de experiencias como la sandinista, en Centroamérica. La pérdida de referentes para los sectores de izquierda se hace evidente a la vez que la unipolaridad va de la mano con el proceso de globalización. Como ya hemos señalado, en el Perú de 1980, la violencia interna arreciaba extendiéndose del campo a las ciudades.

Nuevos actores surgen planteando nuevos retos para las ONG. Se diversifican los sectores populares: las mujeres, niñas y niños, jóvenes, indígenas aparecen en el escenario, y surgen también nuevos ejes temáticos: salud, desarrollo urbano, tecnología, ecología, derechos humanos.

⁶ Comisión encargada de investigar y hacer pública la verdad sobre los veinte años de violencia de origen político iniciada en el Perú en 1980.

Al ser la EP una práctica histórica, se va resignificando en función de la realidad. Aparecen nuevos discursos en la Educación Popular apoyados por la emergencia de nuevos paradigmas desde las ciencias sociales. Ello va a significar cambios en el movimiento de la EP:

- De la lectura clasista ortodoxa de la realidad, se va a pasar a otras categorías que recogen lecturas más específicas de esta realidad compleja y diversa.
- De la “toma del poder” como única vía del cambio, se transita hacia la ampliación del sentido de lo político a la vida social, reivindicando la democracia no solo como forma de gobierno sino como relación social, aunque no existe un definido horizonte utópico.
- De la mirada económico-política de los sujetos, se pasa a una mirada más integral, que considera su cultura y subjetividad.
- De apostar por la toma de conciencia y adoctrinamiento, se pasa a contribuir al enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva.
- Asimismo, del método dialéctico y uso instrumental de técnicas se pasa a reivindicar lo pedagógico incorporando otros aportes.

Otros cambios tienen que ver con el ámbito de intervención y el enfoque que esta encierra. De las perspectivas globales se pasa a priorizar el ámbito local y regional como escenario en el que, desde diferentes sectores, se busca no solo paliar la pobreza sino también pensar en vías de desarrollo integral en las que los sectores populares puedan construir una mejor calidad de vida.

Nuevos enfoques sobre desarrollo humano constituyen el discurso contrahegemonico, centrado en el desarrollo de capacidades de las personas. Desde estos escenarios locales, se trabaja para el empoderamiento de la sociedad y la construcción desde ellos de políticas alternativas y de procesos democráticos.

Muchos sectores de izquierda acceden a los gobiernos locales, al poder formal, por lo que es preciso plantearse el tema educativo en función de la sociedad en su conjunto.

¿Cómo incide la Educación Popular en las políticas educativas?

Un cambio importante en el movimiento de EP tiene que ver con su relación con el Estado, producto de esta participación de la izquierda y la asunción del Gobierno por parte de movimientos políticos populares en otros lugares de América Latina.

La mirada al Estado y a la propia educación formal como un aparato ideológico de la clase dominante había hecho tomar una posición diferenciada. Esta perspectiva cambia y el Estado comienza a ser visto como un bien común al que hay que democratizar para hacerlo público, a la vez que la escuela, la formación de maestros, entre otros, comienzan a ser campo de acción de la EP. Como señala Osorio (2004):

Desde la inspiración de Gramsci y con Paulo Freire a la cabeza de la gestión del sistema educativo en Sao Paulo, la educación popular transita de ser una educación de y para los

sectores populares a una educación emancipatoria y democrática que se propone ser capaz de ofrecer una propuesta educativa a toda la sociedad. La educación popular se concibe como una dimensión de la política cultural de una alternativa de izquierda (p. 11).

Así, hacia 1987, la coalición Izquierda Unida en nuestro país presenta su propuesta de Plan Nacional de Educación. Esta agrupación política diseñó un plan que abrió al debate público. Donde señalan que

una revolución definitiva en la educación supone un proceso revolucionario general; por ello, plantea que los principios de una educación revolucionaria son su carácter nacionalista, popular, democrático y científico. Se busca desarrollar en los educandos la fe en el ser humano y el amor por la vida. Compromiso por la transformación revolucionaria de la sociedad. Ética de trabajo solidario y espíritu científico y creatividad (citado por Gadotti *et al.*, 2008).

Esta es la primera vez en el país que se construye una propuesta de política que asume explícitamente sus bases en la EP, reconociendo que desde esta perspectiva se adoptan los intereses y aspiraciones de los sectores populares, promoviendo en la escuela relaciones más democráticas. Se plantea una gestión educativa con participación democrática, expresada en planes educativos que integren el aporte de la comunidad (Palacios e Iguíñiz, 1987).

A la vez, durante la década de 1980, Paulo Freire y la EP influyen en innumerables programas educativos vinculados a la alfabetización en Latinoamérica, en Guinea Bissau, Sao Tome Príncipe, Granada, o los programas de educación de adultos en Tanzania y Sudáfrica. Desde la iglesia, se institucionaliza Fe y Alegría en la educación formal de niños, quienes se reconocen como “un Movimiento de Educación Popular que, nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna” (ideario).

Sin embargo, el modelo neoliberal afianzado en los años 1990 implicó también un giro en las políticas educativas emanadas desde los organismos multilaterales. La conversión de la educación en una mercancía, que ahonda las desigualdades, ha sido su tendencia. Frente a dichos planteamientos, se levantan las propuestas internacionales ligadas a la Organización de las Naciones Unidas, con un enfoque más integral de la educación. Es en la educación de adultos que la EP tiene aportes más reconocidos. Así, en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, *Los aprendizajes globales para el siglo XXI*, se reconoce la relevancia de las experiencias de la Educación Popular, señalando que es parte de la transformación educativa, y se invita a los Estados a apoyarlas, reconocerlas y asumirlas.

Los cambios en el contexto nacional y mundial llevaron no solo a poner en cuestión los enfoques, sino también a revisar las propias prácticas e impactos de las ONG. Lo pedagógico se separa de lo político y, con ello, la identidad de Educación Popular se relativiza en nuestro país.

¿Cómo participan los educadores populares en la apuesta de la educación pública?

Desde el 2001, se abre una nueva etapa en nuestro país, que utiliza el debate, la consulta pública y la construcción de propuestas concertadas en las políticas educativas. Se está construyendo un espacio público y una agenda común en educación, en cuyo proceso también se van constituyendo los actores sociales y políticos. La concertación educativa desde el nivel de la escuela hasta el nivel nacional exige una participación más cualificada, con propuestas.

Si bien el aporte de la EP aparece explícito en algunos planteamientos (como la Educación Básica Alternativa), hay muchas razones como para que el movimiento de la Educación Popular asuma un rol más activo en la incidencia en políticas públicas teniendo como visión la preocupación por la escuela pública en tanto principal medio popular para el acceso al derecho a la educación.

¿Cómo la educación de jóvenes y adultos es una apuesta de los educadores populares?

Como ya hemos señalado, es desde los inicios del siglo XX en nuestro país que la educación de adultos, entendida como la educación de los sectores populares, se ha desarrollado en los primeros núcleos obreros, para ampliarse también al sector medio urbano, pasando más adelante por las iniciativas del anarco-sindicalismo, el movimiento indigenista. La CGTP crea la Oficina de Auto-Educación Obrera, cuya propuesta contenía criterios innovadores articulados a la educación de adultos bajo un plan educativo, con soporte tutorial, materiales y metodología adecuados a la realidad de los trabajadores.

Propiamente, la Educación Popular, según Belenger Calpe y Gonzales Luis (1991) tiene dos etapas importantes desde la perspectiva histórica de este siglo: a) de 1923 a 1929, b) de 1968 a 1980. La primera alude a la labor de José Carlos Mariátegui, que convierte la Universidad Popular González Prada en una escuela de formación de conciencia de clase; se señala que, durante este periodo, Mariátegui asienta los pilares de una nueva educación, de la Educación Popular como instrumento de lucha en el Perú.

En relación con el contexto de 1956 a 1968, con el avance del desarrollo capitalista, aumenta la clase obrera, surge la CGTP, se forma la Confederación Campesina del Perú; se desarrollan las luchas barriales debido también al aumento de la migración del campo a la ciudad, donde se conjugan con el alza del movimiento estudiantil. Así también surge, en los años 1960, la izquierda revolucionaria influenciada por la Revolución cubana.

En esta etapa, proliferan diversos tipos de organizaciones que tienen como foco central el empoderamiento de los sectores populares, ya que, en la época de los años 1970, con el desarrollo de la izquierda peruana, “el asalto al poder estaba a la vuelta de la esquina” y las experiencias de Educación Popular proliferaban en el país.

Es en los años 1970 que las prácticas de educación desarrolladas principalmente por diversas instituciones políticas, de base, ONG, de iglesia, con jóvenes y adultos de parte de algunos sectores progresistas, buscan incidir en una propuesta educativa como la Reforma de la Educación de 1970, cuyo objetivo era construir “un hombre nuevo para una sociedad nueva”. La reforma educativa era parte de la transformación del país e involucró un cambio total de la educación, desde sus enfoques hasta sus diversos componentes, estructuras y procesos.

Uno de los programas dentro de la reforma de gran envergadura fue el programa de Alfabetización Integral (ALFIN). Este trataba de enfrentar la profunda desigualdad entre el campo y la ciudad, así como superar la obsoleta concepción de alfabetización centrada en el aprendizaje de leer y escribir. Había que desarrollar, junto al aprendizaje integral, la importancia de su articulación con el contexto para la toma de conciencia de su papel como sujeto transformador del mundo, siendo para ello necesario contextualizar la alfabetización del adulto en su contexto sociocultural y lingüístico, ya que en aquella época se oficializó el quechua.

Dentro de la Reforma Educativa, se promovieron programas para la educación de adultos: los programas educativos para áreas rurales, la educación comunitaria, la igualdad y el enfrentamiento a la pobreza eran sus principales banderas. Estas reformas fueron desterradas por el incruento golpe de Francisco Morales Bermúdez, el 28 de agosto de 1975. Al respecto, Tovar (2019) señala:

Algunos cambios trascendieron. Destaca la educación bilingüe y la reivindicación de la diversidad cultural, que hoy se fusiona en la educación bilingüe intercultural como política nacional. Asimismo, la flexibilidad del sistema educativo fue rescatada por la Ley de Educación de 2003. Pero hay mucho más que reivindicar, pues varios de sus aportes y potencial se han debilitado o desdibujado, como el vínculo escuela-comunidad, el sentido crítico y emancipatorio de la educación y la fuerza de la educación permanente en todos los espacios de la vida (p. 23).

Lo cierto es que la Educación Popular y su relación con la educación de adultos como intencionalidad y forma se van desdibujando de las reformas educativas a partir de los distintos regímenes políticos de derecha en la sociedad peruana, como el de Alberto Fujimori (1990-2000), Alejandro Toledo (2001-2006), Alan García (2006-2011), con un paréntesis en el Gobierno de transición de Valentín Paniagua (2000-2001), que impulsó la democratización del país y, en educación, la lucha por la equidad y la inclusión.

Con la Reforma de la Educación de la Ley N.º 28044 se pasa de los Centros de Educación de Adultos a la Educación Básica Alternativa, la ley señala que:

Es una modalidad de la Educación Básica destinada a estudiantes que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular, en el marco de una educación permanente, para que adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demandan. Tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular, enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales (Ministerio de Educación del Perú, 2004, p. 2).

Este enfoque de carácter remedial no ha contribuido al logro de la equidad social, ni a la superación de la pobreza. Según Cussianovich (2016), este enfoque remedial o compensatorio tiñe y descalifica frente a la prometida empleabilidad o acceso a la educación superior, universitaria o no. Y es que la EBA y la EPJA nos colocan frente al desafío estructural.

¿Cuáles son nuestras apuestas para la educación de personas jóvenes y adultas?

Es importante comprender que las propuestas que se desarrollen para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) necesariamente deben articularse a las luchas contra la desigualdad, por la vulneración del conjunto de derechos que impacta en la vida de esta población.

Junto a ello, se requieren políticas específicas que puedan contribuir al desarrollo de una educación donde nadie quede atrás. Por ello, presentamos las siguientes propuestas para el diálogo.

Resignificar los propósitos y prácticas de la educación

Supone ampliar y abrazar perspectivas humanas y críticas, incluyendo la educación popular. Se debe abordar el derecho a la educación desde una perspectiva ética, política, social, cultural, ambiental.

Desde la Educación Popular, Freire planteaba que la educación debe servir para que las y los educadores y las y los educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”; ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de “inéditos viables”. En torno a esta acción y reflexión, y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos porque: (a) educar es conocer críticamente la realidad; (b) educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad; (c) educar es formar sujetos de dicho cambio; (d) educar es diálogo.

Un sistema que reconozca todas las trayectorias educativas de las y los jóvenes y adultos

En su valiosa propuesta, Picón (2018) plantea que las demandas educativas de los jóvenes y adultos son muy diversas y se desarrollan a través de modalidades educativas formales, no formales y formales regulares.

Sin embargo, no todas están reconocidas y articuladas, por lo que se plantea una propuesta de nueva institucionalidad de la EPJA que atienda la diversidad, y que exista un nivel de articulación entre todos los programas y servicios de formación desde lo nacional hasta lo local. Plantea como desafío la ruptura del paradigma de los modelos

organizativos de la EPJA, y que asuma la territorialidad como una base importante para articular todas las ofertas educativas con la participación del Estado y la sociedad civil.

Para Picón (2018), se requiere asegurar un financiamiento adecuado para las ofertas de la EPJA y contar con distintas fuentes de financiamiento para formar un fondo nacional intangible con la participación de todos los actores de la EPJA. Se necesita, además, promover estudios, investigaciones, sistematizaciones y evaluaciones de las prácticas de esta modalidad educativa.

Persistencia de lo pedagógico

En la Educación Popular nos basamos en la concepción de que todos nos educamos juntos; se asume una pedagogía del diálogo, con una actitud democrática, cooperativa y solidaria, que parte de la experiencia de los educandos y que fomenta la criticidad y la opinión propia con pertinencia en relación con la edad, género, cultura y condición social.

Paulo Freire afirmaba que es una pedagogía no bancaria; no es para la repetición, sino para comprender y escribir la propia historia personal y colectiva en diversidad y dignidad.

Se enriquece con las otras educaciones de género, etnia, generacional, de derechos humanos, intercultural, para el desarrollo sustentable, así como del enfoque denominado “buen vivir”, que entiende al ser humano en íntima relación con la naturaleza y rompe con la concepción homocéntrica para pasar a una concepción biocéntrica.

Desde la pedagogía, se trata de aportar a la construcción de proyectos, contribuir a la construcción de subjetividades rebeldes, transformadas y transformadoras del mundo, del control y poder que les tocó vivir. Supone una metodología para la apropiación de la palabra, la organización y el buen trabajo personal y colectivo, además de contribuir a cambios a diversos niveles (locales, regionales, internacionales) y fortalecer el sentido contestatario, alternativo de la EP, que dará sentido a la educación en general y a la forma de vida en nuestras sociedades.

Reconocer a EPJA como un derecho humano

Implica mayor compromiso y voluntad política del Gobierno nacional y los gobiernos locales en la creación y el fortalecimiento de ofertas de aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida, asegurando que EPJA desarrolle políticas orientadas a reconocer derechos de diversidad cultural, lingüística, racial, étnica, de género e incluya programas que se articulen con la formación para el trabajo digno, así como la ciudadanía activa (DD. HH.) y la forja de paz. Estamos convencidos de que así se logrará el tan anhelado empoderamiento de las comunidades.

Implementar el cambio de la Educación Básica Alternativa (EBA) hacia la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

Se trata de articular todas las ofertas educativas para este grupo poblacional; articulando la EBA con la Educación Comunitaria (EC) y la estrategia de Educación Técnico Productiva (ETP), brindando servicios educativos con calidad, calidez, equidad y pertinencia a los jóvenes y adultos que no hayan iniciado o culminado su educación básica, así como aprendizajes a lo largo de la vida, como actualización laboral, desarrollo de ciudadanía, desempeños innovadores-científicos-tecnológicos y respuesta a problemas prácticos de su entorno natural-ecológico y sociocultural. Implica servicios de carácter multisectorial.

Promover un movimiento de educadores y educadoras

La educación de personas jóvenes y adultas, si bien constituye un componente fundamental de desarrollo de los actores sociales, aún no es una demanda social, porque no logra entenderse el potencial que ella tiene para toda la sociedad. Esto nos exige desarrollar un amplio movimiento sociopolítico educativo que, en conjunto con las personas jóvenes y adultas, nos comprometa a superar la desigualdad y la exclusión y contribuir a potenciar la participación de la población.

Necesitamos construir una EPJA nueva, resignificarla y contribuir a fortalecerla con los aportes de la Educación Popular. Nuestro desafío consiste en cómo, a partir del acumulado que tiene la Educación Popular, contribuimos en nuestros países a refundar una EPJA con un nuevo horizonte de sentidos para una sociedad cada vez más humana, más inclusiva, más justa, más solidaria.

Bibliografía

- ANSIÓN, Juan (1992). "Ensayo sobre las nociones de ruptura y de mezcla en la tradición oral andina". *Anthropologica*, 10(10), 41-54. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/302>.
- BELINGER CALPE, Enrique y María Lourdes GONZÁLEZ LUIS (1991). Perú como pretexto: educación popular y reforma educativa. *Tebeto*, 4, 285-293.
- CUSSIANOVICH, Alejandro (2016). "Evolución de la educación de personas jóvenes y adultas en el Perú o los vaivenes conceptuales y normativos de las políticas educativas". En Nélica Céspedes Rossel (ed.), *III Encuentro Nacional sobre la Educación para jóvenes y adultos Memoria, 27 y 28 de mayo de 2016* (pp. 33-46). Lima: Equipo de Educación y Autogestión Social / Instituto Bartolomé de las Casas / Instituto de Pedagogía Popular / Instituto Radiofónico Fe y Alegría / Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- GADOTTI, Moacir; Margarita Victoria GOMEZ; Jason MAFRA y Anderson FERNANDES DE ALENCAR (comps.) (2008). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- IZQUIERDA UNIDA (1987). *Plan de educación de Izquierda Unida*. Lima: Comisión de Educación de la Comisión de Plan de Gobierno de Izquierda Unida.
- LIZARZABURU, Alfonso (1976). “ALFIN: una experiencia de la alfabetización de adultos en una sociedad de transición”. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, VI(1), 116-124.
- LÓPEZ, Sinesio (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.
- MEJÍA, Marco Raúl (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2004). Reglamento de Educación Básica Alternativa. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/reg2004_eba.pdf.
- OSORIO, Jorge (2004). “Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: lectura del período 1993-1996”. *La Piragua*, (20), 7-18.
- PALUDO, Conceição (2004). “Educación Popular: Dialogando con Redes Latinoamericanas (2000-2003)”. *La Piragua*, (20), 62-79.
- PICÓN, César (2018). *Si las personas jóvenes y adultas aprenden, nos beneficiamos todos*. Lima: Movimiento Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- SIME POMA, Luis Enrique (comp.) (1990). *Aportes para una historia de la Educación Popular en el Perú*. Lima: Tarea.
- SIME POMA, Luis Enrique (2009). *Corrientes teórico-prácticas y la educación popular*.
- TORRES, Alfonso (2004). “Coordenadas Conceptuales de la Educación Popular desde la Producción del CEAAL (2000 a 2003)”. *La Piragua*, (20), 19-61.
- TOVAR, Teresa (2019). “Apunte sobre la reforma educativa”. *Quehacer*, 2. Recuperado de <http://revistaquehacer.pe/n2#apunte-sobre-la-reforma-educativa>

Diálogos entre la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa

Luna Contreras¹

Toda educación debe ser popular. Toda educación debe ser derecho. Toda educación debe tener como prioridad las personas que sufren de algún nivel de asimetría. Toda educación debe ser una educación que construye nuestras capacidades de soñar y de transformar, capacidades de conocimiento de los más sencillos a los más complejos, desde diálogos de saberes, como los saberes populares y los conocimientos ancestrales.

OSCAR JARA²

Introducción

Hace un tiempo pude conocer a Carlos Rodrigues Brandão, amigo de juventud de Paulo Freire, un hombre lleno de historias de los caminos de la Educación Popular en América Latina y quien, en un prefacio que hizo al último libro de Oscar Jara, dice:

Desde la aurora de los años sesenta hasta la de los años ochenta, aquí en América Latina y el Caribe [...] empezamos a crear, compartir y difundir (primero entre nosotros y después, por todo el mundo), algunas ideas, propuestas y prácticas que emergieron con franca e inesperada interacción. Se trató de algo múltiple y polisémico que vino desde los movimientos de cultura popular, en Brasil, a la Educación Popular, a la investigación-acción-participativa, al teatro del oprimido, a la teología de la liberación (después a la filosofía de la liberación y la psicología de la liberación), además de la música y otras artes de protesta, de canto y de danza a favor de las luchas populares (Jara, 2018, p. 9).

¹ Trabajadora social y educadora popular colombiana, residente en Perú desde 2012, integrante del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) Perú. Esta ponencia fue preparada con la colaboración de Nélide Céspedes, integrante también de CEAAL Perú, para la Conferencia Internacional Investigación-Acción y Enfoques Participativos: Aportes de la Educación Popular ¿Cómo generar Diálogos de Saberes, sin perdernos?, realizada el 21 y 22 de noviembre de 2019 en la UNMSM.

² Citado en Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2019, p. 16).

FIGURA 1. Diálogos entre la Educación Popular.



Fuente: elaboración propia.

Por eso quiero comenzar honrando a Simón Rodríguez, uno de los que llaman los pioneros de la Educación Popular; a Paulo Freire como el iniciador de todo este movimiento colectivo en Brasil y quien aportó en muchos otros procesos de América Latina; a Fals Borda, precursor de la IAP en Colombia; a Gustavo Gutiérrez, precursor de la Teología de la Liberación desde el Perú; y a Augustos Boal, creador del Teatro del Oprimido en Brasil, como referentes todos de procesos que se han pensado, gestado y construido desde y para Abya Yala, como ya lo soñaba Simón Rodríguez cuando decía: “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original. Originales han de ser sus instituciones y su gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otros. O inventamos o erramos”.

En estas tres décadas —1960, 1970 y 1980—, como decía Rodrigues Brandão, nacieron proyectos inéditos creativos para la transformación: la Educación Popular y su pedagogía del oprimido, la iglesia popular con la Teología de la Liberación, la comunicación popular y comunitaria, la filosofía y la ética de la liberación, el Teatro del Oprimido, la Investigación-Acción Participativa y la psicología de la Liberación, entre otras, fueron caminos de transformación y acción política, unos más cercanos a la academia, otros a la Educación Popular en comunidades, otros al arte, pero todos nutriéndose mutuamente, indagando, retroalimentando, cuestionando y aportando cada uno desde contextos y mundos de saberes específicos; todos proyectos gestados desde las venas abiertas de América Latina de Galeano, para nuestros propios procesos de concientización, construcción de memoria, diálogos de saberes populares y fortalecimiento de procesos de transformación para los momentos de cambio que vivíamos en América Latina antes de las dictaduras que amordazaron, silenciaron e incluso desprestigiaron muchos de estos procesos que se debilitaron entre los años 1980 y 1990.

Este es un primer elemento que quiero resaltar, porque, si bien este artículo se centrará en las sinergias entre la Educación Popular y la Investigación-Acción Participativa, creo que en muchos de nuestros procesos se han perdido esos diálogos, convergencias e interacción consciente, que en esa época permitieron una retroalimentación permanente y constante, para pensarse la transformación social en diálogos desde diferentes ámbitos de la vida.

Recuerdo alguna vez que la maestra Eliza Castillo, en Colombia, me dijo que “el diálogo entre la academia y los movimientos sociales es un matrimonio que terminará en divorcio seguro siempre”, que no me frustrara, pero que en la academia tal y como sigue concebida, mientras no se cuestionen las relaciones de poder-saber que se reproducen y la importancia de su papel en la transformación de la mano con los procesos y movimientos sociales, este intento de diálogo terminará en divorcio. Pero soy una mujer que cree en las utopías y seguimos intentando, y uno de los diálogos que me esperanza siempre es este diálogo permanente que ha habido entre la Educación Popular (EP) y la Investigación-Acción Participativa (IAP).

En esta ponencia, primero, rescataré una mirada histórica muy rápida de esta relación; luego, profundizaré en esos diálogos y convergencias entre la EP y la IAP; y finalmente, señalaré algunos desafíos y preguntas para problematizar y retar a nuestros procesos educativos y de investigación.

Mirada histórica

Un panorama histórico de la Educación Popular requeriría rescatar antecedentes en América Latina desde el siglo XIX, cuando el término “Educación Popular” surge de la independencia como “un componente de la constitución de las nacientes repúblicas” (Jara, 2008, p. 80), hasta mediados del siglo XX, cuando “el surgimiento de nuevas corrientes de pensamiento, expresión de movimientos sociales y políticos contestatarios (el anarquismo, socialismo, liberalismo radicalizado, el movimiento indigenista y la reforma universitaria) generaron una visión diferente de la Educación popular” (Jara, 2008, p. 84).

Quiero centrarme en el periodo que se abre a partir de la Revolución cubana en América Latina, que, como dice Jara, es un hito que nos demuestra que “era posible pensar desde la realidad específica de América Latina un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y autodeterminación” (Jara, 2008, p. 94).

En la década de 1960, Paulo Freire, desde Brasil, va a justificar su proyecto de educación liberadora a partir del cuestionamiento de la educación institucional, que calificaba como “bancaria” por reproducir el orden opresivo que prevalece en la sociedad. Él promovió la Educación Popular como un proyecto educativo que busca la transformación desde una pedagogía liberadora crítica para la acción.

En 1968, Gustavo Gutiérrez, en el Perú, junto con otros teólogos de la liberación críticos de las estructuras sociales injustas que perpetúan la pobreza en América Latina, apuestan por una iglesia comprometida con los pobres y con la transformación, y “reflexiona sobre la miseria, represión, tortura, esclavitud económica, incluyendo el

papel histórico de la iglesia en mantener el *statu quo*” (La Vanguardia, 7 de junio de 2019). La Teología de la Liberación hizo una conexión entre una visión transformadora de la vida, la política y la fe, o esta necesidad espiritual de los pueblos de creer en algo más allá de nuestro entendimiento, un lugar que desde la educación no alcanzamos a tocar muchas veces y la política niega muchas otras, sin hablar de ninguna espiritualidad en particular, pero desde ahí también se aportó a una visión emancipadora desde el Perú.

En los años 1970, Fals Borda, con la Investigación-Acción Participativa, en confluencia con otros científicos sociales de la región, criticaba el carácter colonialista de las ciencias sociales que se había impuesto con el proyecto desarrollista y abogaba por una sociología de la liberación (en Perú lo hizo Aníbal Quijano en la década de 1990 formulando la “teoría de la colonialidad del poder”).

Alfonso Torres (2015) reconoce que la Investigación-Acción Participativa en Latinoamérica “surge desde dos vertientes, inicialmente separadas, que luego confluyen: una pedagógica, asociada al trabajo de Paulo Freire, y otra sociológica, vinculada a Orlando Fals Borda” (Gajardo, 1985, p. 11). En cuanto a la primera, en conjunto con la Educación Popular, se autodenominó “investigación temática”; en el caso de la segunda, “promovida por equipos de profesionales de las ciencias sociales comprometidos con las luchas sociales, [...] sus resultados revertían en el fortalecimiento de las organizaciones y sus acciones colectivas” (Torres, 2015, p. 11).

Torres (2015) también reconoce que:

No es casual que en 1970 se publicaran simultáneamente los libros *Teología de la liberación* de Gustavo Gutiérrez, *Pedagogía de la liberación* de Paulo Freire y *Ciencia propia y colonialismo intelectual* de Orlando Fals Borda, lecturas imprescindibles para comprender dicha coyuntura histórica e intelectual (pp. 12-13).

En 1982, nace CEAAL, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, como filial del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), donde se articulaban experiencias de educación de adultos, Educación Popular, Teología de la Liberación y también procesos de Investigación-Acción Participativa. Como señala Jara, “fue impulsado por Francisco Vio Grossi, quien fuera su primer secretario general y que tuvo a Paulo Freire como su primer presidente (el segundo sería Fals Borda)” (Jara, 2018, p. 150). Entonces, aquí quiero enfatizar, en esa secuencia y confluencia histórica de propuestas emancipadoras desde los movimientos sociales, los procesos educativos y la academia comprometida con las luchas sociales, retroalimentándose en múltiples encuentros, en diversas luchas como la gran cruzada de alfabetización en Nicaragua, que tuvo un impacto enorme en toda América Latina y generó procesos de articulación posterior en plataformas como CEAAL.

En el Perú, este fenómeno continental también estaba viviendo sus propios procesos. En un artículo elaborado por CEAAL Perú, “Aportes de la Educación Popular a las políticas educativas en el Perú”, se señala que para hablar de la Educación Popular en el Perú habría que nombrar como antecedentes, a comienzos del siglo XX, los movimientos obrero, indigenista, la reforma universitaria, que asumen una postura crítica y proponen proyectos alternativos de democratización de la educación y formas educativas

innovadoras propias, así como nombrar experiencias educativas en los sectores obreros (1930-1950) y el impulso de políticas de educación bilingüe en las que estuvieron involucrados J. M. Arguedas y J. A. Encinas en 1945 (Caycho y Céspedes, 2019).

Entre los años 1960 y 1970, con el proceso de tomas de tierras que termina con la Reforma Agraria que firma Juan Velasco Alvarado, en el Perú había diversos movimientos sociales repensando procesos de cambio. El mismo Gobierno de Velasco, en 1972, promueve la Reforma de la Educación desde la práctica, con Salazar Bondy a la cabeza del programa de alfabetización ALFIN, que toma explícitamente el aporte de Paulo Freire y se plantea que, junto al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, se busca la toma de conciencia crítica histórico-social (Caycho y Céspedes, 2019). Parte de lo que vivimos es gracias a las reformas educativas que se gestaron en ese momento.

Cuando se crea CEAAL, en el Perú hacían parte más de 60 organizaciones de todo el país, pero en las décadas de 1980 y 1990, con el doloroso tiempo de la violencia interna y la dictadura de Fujimori, muchos procesos de educación popular fueron estigmatizados y confundidos con las mal llamadas “escuelas populares” de Sendero Luminoso. Ello forzó a muchas experiencias a dejar de hablar de Educación Popular y pasar a defender la educación pública, la democracia y la ciudadanía (Caycho y Céspedes, 2019).

Pero muchos procesos han continuado, se han transformado y otros nuevos se han creado en América Latina. Tenemos experiencias inspiradoras de Educación Popular (muchas sin llevar ese nombre, pero gestadas como iniciativas de educación transformadoras), como la Educación do Campo de Brasil, gestada desde el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST); la propuesta educativa del movimiento zapatista en México; las universidades populares que se vienen construyendo en varios países; las universidades indígenas que ya tenemos en México, Colombia y Bolivia; los bachilleratos populares en Argentina; los procesos de etnoeducación y educación propia en Colombia; muchas propuestas de educación intercultural y bilingüe en diversos países de la región. Además, siguen surgiendo muchas propuestas de educación comunitaria cercanas o afines con la Educación Popular, pero ahora tenemos menos diálogos, sea por las políticas educativas de cada país, por los efectos de las dictaduras, por las reformas educativas que han pasado de considerar la educación como un derecho a considerarla como un servicio mercantilizable. Sin embargo, esto mismo hace urgente generar diálogos, articulaciones, problematizaciones y encontrar convergencias en los diversos procesos.

Diálogos y convergencias entre la EP y la IAP

Es importante resaltar los diálogos y convergencias entre la IAP y la Educación Popular en la producción de conocimiento articulada con prácticas de transformación social. En relación con cómo se conoce y produce conocimientos desde la Educación Popular, quiero traer aquí algunas ideas generadoras de un texto de Rodrigues Brandão (s. f.) sobre esta:

- No hay educación neutral.
- Todo evento pedagógico es un acto político.

- La educación que nos proponemos practicar busca transformar a las personas que transforman el mundo en el que viven.
- La educación en sí misma no transforma culturas, sociedades y sistemas políticos, pero sin educación no es posible transformar a las personas que transforman sus mundos.
- Como educadores, sabemos que nadie educa a nadie, pero también que nadie se educa solo.
- De manera solidaria y dialógica, enseñamos y aprendemos unos con otros, dentro de los mundos sociales en los que compartimos nuestra vida y nuestras acciones colectivas para transformarnos.
- Podemos adaptarnos a este “mundo de mercado”, adaptarnos críticamente a este mundo, o podemos creer que no hay alternativas reales en el horizonte para una humanización efectiva del “mundo del mercado” y que debe transformarse estructuralmente en “otro mundo posible”.
- En el proceso de transformación de este en un “otro mundo posible”, el sujeto social “pueblo” debe tener un lugar relevante, incluso central y hegemónico.

Por tanto, los saberes que producimos desde la Educación Popular no son neutrales: tienen la intencionalidad de entender el mundo para transformarlo. Las clases populares son protagonistas centrales de las transformaciones sociales, el diálogo es el principio y el fin de todo lo que se enseña y aprende, no queremos adaptarnos al mercado, porque creemos en otros mundos posibles donde la centralidad es la vida.

Si hablamos de la IAP, hablamos de investigaciones concertadas de problemáticas con las comunidades, que cuestionan las concepciones de verdad, objetividad, neutralidad, verificabilidad y predictibilidad de la concepción positivista de la investigación en la academia occidental y proponen una transformación de las condiciones y circunstancias que impiden la realización plena y autónoma de los sujetos sociales.

FIGURA 2. Interrelación de la Educación Popular, Investigación-Acción Participativa y Teología de la Liberación.



Fuente: elaboración propia.

Esta es una de las convergencias que quiero que queden más claras: son prácticas para la transformación. Queremos producir conocimientos transformadores, tanto en una sistematización desde la EP como en una IAP que se realice desde las ciencias sociales o desde organizaciones de la sociedad civil.

Otra convergencia es que ambas promueven la participación activa y decisoria de los sujetos involucrados en diálogos de saberes. En el caso de la IAP, se asumen de modo abierto y flexible los diseños de investigación junto con ellos; los sujetos no son “objetos de estudio”, son sujetos de conocimiento que en construcción “colegiada, dialógica y creativa [investigan y construyen] conocimientos pertinentes” (Torres, 2015, p. 14). En el caso de la Educación Popular, asimismo, es con ellos con quienes, en diálogos de saberes, se construyen los procesos y los contenidos para la acción.

En ambos procesos se busca democratizar la producción, circulación y apropiación de los conocimientos por las comunidades involucradas; se producen conocimientos desde las mismas comunidades, se hace recuperación histórica de saberes y memorias, para reconocer aprendizajes del pasado por parte de los sectores populares y aprender y apropiarse críticamente estrategias y aprendizajes en el futuro, una conexión entre conocimiento y acción.

Además, y esta es otra convergencia central, ambas problematizan las relaciones de poder y dominación tanto en las dinámicas comunitarias como en las relaciones sociales de opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión que reproducimos en la cotidianidad. En la misma dirección, Torres (2015) dice que la IAP “se lleva a cabo desde una lógica desde adentro y desde abajo, mediante la participación decisoria de quienes sufren los problemas de estudio” (p. 15), como la Educación Popular desde los oprimidos.

Por eso encontramos tantas resistencias a la IAP en la academia convencional: no solo porque cuestiona la objetividad del proceso y la idoneidad de los actores involucrados (actores comunitarios y no investigadores experimentados), sino porque critica el estatus de poder que se da al conocimiento occidental y la forma de transmisión de conocimiento.

Se trata, por ejemplo, de preguntarnos: ¿cuántos estudiantes y maestros indígenas o afrodescendientes hay en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en este momento?; ¿cuántas clases se dictan en quechua o aimara, que son las lenguas indígenas que mayoritariamente se hablan en el Perú, e incluso en Lima (quechua)? De eso se trata, de que en las universidades públicas no está representada la diversidad del país y que, si queremos que los conocimientos y profesionales que brindan formación entiendan la complejidad de la realidad, estos deben acercarse a esa realidad, a otras cosmovisiones y formas de ver el mundo. Un idioma no solamente es una suma de vocablos, es la manifestación de una cultura, de una comprensión y forma de ver y narrar el mundo. Y en la academia solo tenemos una manera de ver el conocimiento, desde el castellano impuesto por el proceso colonizador hace cinco siglos, y desde esos ojos vemos todo lo demás... Los procesos de Educación Popular y de IAP cuestionan esta única mirada del mundo e incluyen a otros actores, sus lenguajes, sus saberes, sus formas de ver el mundo, para transformarlo.

La EP y la IAP asumen una responsabilidad histórica con el contexto que están viviendo, con las memorias que se necesita recuperar de las voces olvidadas o negadas, con los territorios y cuerpos que se defienden de los extractivismos, de las discriminaciones, de las exclusiones y de las opresiones. En palabras de Alfonso Torres (2015): “No se puede pensar ni hacer investigación participativa sin reconocer la coyuntura, el contexto territorial, los actores sociales en movimiento y las opciones de futuro en juego” (pp. 11-12).

Finalmente, ambas apuestan por el empoderamiento de los actores sociales para participar, saber, trabajar, innovar, producir, organizarse, construyendo perspectivas de cambio. Buscan una praxis liberadora, la participación y la organización ciudadana.

No necesitamos encontrar el norte, sino nuestro sur; y nuestro sur nos lo dan nuestros movimientos, lxs niñxs y jóvenes. En este momento, en el planeta, nos están exigiendo escucharles y considerarles protagonistas de los cambios. Hay que buscar estrategias para eso. Algo que yo admiré profundamente de Fals Borda, porque tuve el honor de tenerlo como maestro en Colombia hace muchos años, fue su capacidad de escucha: estaba siempre atendiendo, concentrado en sus estudiantes y en las personas que le hablaban; en sus clases hablábamos más nosotrxs, mientras él escuchaba o preguntaba, que era su segunda capacidad más grande como maestro. En la academia, hace mucha falta aprender a escucharnos en la diversidad, en las desigualdades de poder y en la diversidad de saberes.

Desafíos y preguntas para problematizar

Quiero comenzar este último apartado citando de nuevo a Rodrigues Brandão (s. f.), que ha sido tan inspirador para mí en este último tiempo:

No olvidemos que en los “tiempos originales”, tanto para la *cultura popular* como para una de sus reales vocaciones, como una acción social a través de la cultura —la *educación popular*—, lo que nos movía entonces eran palabras, que contenían ideas y acentuaban propuestas regidas por la participación, transformación, revolución. Transformación de estructuras de la mente, de la conciencia, de la cultura, de la sociedad, del mundo. Transformaciones radicales (desde las raíces), estructurales (no de partes o sistemas de la sociedad, sino de ella toda) y socialmente populares (centradas en las luchas y políticas “de clase”). Es decir, transformaciones de una sociedad entera y no adaptaciones al estilo “desarrollista” del sistema capitalista hegemónico (p. 3) [traducción nuestra].

De nuevo, la “transformación”; ese debería ser el horizonte de nuestros desafíos y preguntas: ¿cómo transformar las mentes, las culturas?; ¿cómo hacer transformaciones radicales (desde las raíces) y estructurales? Esas preguntas siguen inspirando nuestro quehacer desde la EP y la IAP. Tal vez en cada tiempo van cambiando las respuestas, las estrategias, los caminos, pero siguen siendo “nuestro sur”.

Entre los desafíos a los que nos vemos enfrentados en nuestros procesos en este momento, está la valoración de la diversidad cultural y de género promoviendo un efectivo diálogo de saberes, teniendo en cuenta las desigualdades históricas y las especificidades propias de los territorios. Hablar de contar con currículos propios, regionales, diferenciados y flexibles que atiendan distintas necesidades y expectativas de los jóvenes y adultos, desde las políticas públicas educativas que tenemos en este momento, suena a utopía, pero hacia allá deberíamos caminar.

Permitiendo que las autonomías y la autodeterminación de los pueblos sobre el tipo de educación que necesitan los territorios, pueblos, diversidades, pueda ser posible, tanto como espacios donde podamos estar todxs en condiciones de respeto de nuestras especificidades y diferencias.

Incluir a los actores portadores de las lenguas originarias en la oferta regular de todas las políticas públicas, la obligatoriedad de traductores en instituciones públicas en territorios donde la mayoría de la población habla una lengua originaria ancestral, deberían ser obligaciones en todas las esferas públicas.

Luchar por lograr políticas transversales orientadas a reconocer derechos de diversidad cultural, lingüística, racial, étnica, de género, la ciudadanía activa (DD. HH.), la paz, el desarrollo sustentable y el “buen vivir”, tanto en espacios macro como en nuestras organizaciones e instituciones.

Soñar y promover universidades indígenas, universidades populares, universidades afrodescendientes. Cada territorio debería pensar su educación propia si queremos realmente descolonizar nuestros saberes. La IAP corresponde a lo que algunos autores han llamado “perspectivas de borde” y, otros, “razonamientos de umbral”, para referirse a formas de conocimiento social. ¿Cómo disputar espacios y recursos para estas en las universidades diversas y para estas universidades “otras”?

Entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes, en nuestra calidad de seres sentipensantes.

Realizar encuentros pluridiversos en clave de diálogos de saberes. Escucharnos en verdad entre aimaras, quechuas, guaraníes, afrodescendientes, campesinos, mujeres populares, personas trans, *queer*, etcétera. Dialogar de verdad para construir juntxs qué queremos entender y construir como el buen vivir, el buen aprender, el buen comer, el buen amar, el buen morir...

Construir una cultura responsable con todxs, con todo y con la naturaleza. Para muchos de los que estamos aquí, es importante cuestionar el antropocentrismo para pasar a un paradigma biocéntrico, centrado en el respeto y el cuidado social de la vida y de la naturaleza. Es uno de los llamados de los movimientos actuales de niñxs y adolescentes que nos cuestionan frente al cambio climático y los daños ecológicos que están generando los extractivismos y el consumismo mercantil en el planeta. Pero también hay extractivismo del conocimiento, desde la academia, y este también lo tenemos que problematizar.

Para eso, es necesario cambiar la visión de la academia positivista, formar más que buenos profesionales, que se comprometan con el país y con brindar soluciones no

a su bolsillo y al mercado, sino a las realidades locales, con una mirada crítica frente al establecimiento y un compromiso con el cuidado de la vida.

Rearticular todos los procesos que piensan la transformación desde las educaciones propias, la recuperación de los saberes ancestrales y autónomos de salud, la autodeterminación y autogobierno de las naciones indígenas, las formas de justicia propia, la recuperación de la comunalidad y lo colectivo. Recordemos que Freire nunca construyó solo, construyó en colectivo. En las universidades se alimentan los egos con estas políticas de exigencia de eficiencia e individualismo. Somos seres sociales y, en la construcción colectiva de saberes, aprendemos todos de las experiencias, errores y aciertos de cada uno.

Alianzas con movimientos sociales que impulsan procesos emancipadores y la academia, tal vez no aspirando a matrimonios, pero sí a noviazgos más igualitarios por temporadas.

Construir estrategias de educación política para potenciar nuestra identidad política y recuperar la memoria como Movimiento de Educación Popular, que es uno de los desafíos que nos hemos propuesto como CEAAL.

FIGURA 3. Diálogo de saberes.



Fuente: foto de archivo personal.

Reconocer nuestros cuerpos como nuestro primer territorio de conquista; descolonizar el cuerpo frente a una política de control de los cuerpos, los deseos y las formas de vivir los cuerpos; y despatriarcalizar los afectos o la mirada castrante y dolorosa que tenemos del amor como propiedad privada.

Reconocer la libertad de los cuerpos a decidir, a amar, el derecho que tienen de ser cuidados y tener garantizada su salud.

Lo que le hacemos a la Tierra es lo que nos hacemos a nosotrxs mismxs: la tratamos como mercancía y tratamos la vida de todo, incluso la humana, como mercancía. Creemos que todo se puede comprar y vender. Desmercantilizar y descolonizar la vida, construyendo “buenos vivires” para todas y todos los seres ayuda a una buena relación con la madre tierra y con nosotrxs mismxs.

Descolonizar las espiritualidades de las relaciones de opresión, desigualdad y discriminación para reconectar con una ancestralidad cercana a la tierra, respetuosa de las diversas cosmovisiones y espiritualidades.

Una transformación tiene, por eso, que ser interseccional, reconociendo el patriarcado, el capitalismo, el racismo colonial y las estrategias de cómo esa trenza de dominaciones se expresa y se perpetúa en cada contexto, para pensar en estrategias de transformaciones que ayuden a despatriarcalizar, desmercantilizar y descolonizar la vida.

En América Latina, seguimos viviendo periodos de polarización en nuestros países y estas polarizaciones políticas nos están dividiendo. Desde la Educación Popular, debemos generar estrategias para despolarizar la vida, para despolarizar la política; y, con la IAP, buscar formas de acercamientos y entendimientos con la academia asumiendo el rol transformador que en este momento histórico nos desafía para el cuidado de la vida. ¿Qué hacemos para parirnos como humanidad, creando un útero social de cuidado de la vida, frente a la máquina de muerte que han significado décadas de guerras, extractivismos y vulneración de los derechos de humanos y de la naturaleza?

Quiero terminar con esta frase de Gabriel García Márquez:

Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra (García Márquez, 2014 [1982]).

Porque lo más revolucionario en este tiempo es la esperanza, como Freire lo decía; es lo único que no podemos perder: esperanzarnos en que los movimientos que se levantan en América Latina nos lleven a otro lugar mejor, más cerca de ese buen vivir que tanto soñamos.

Bibliografía

CAYCHO, Maritza y Nélica CÉSPEDES (2019). “Aportes de la Educación Popular a las políticas educativas en el Perú”. *Tarea*, 99, 52-58.

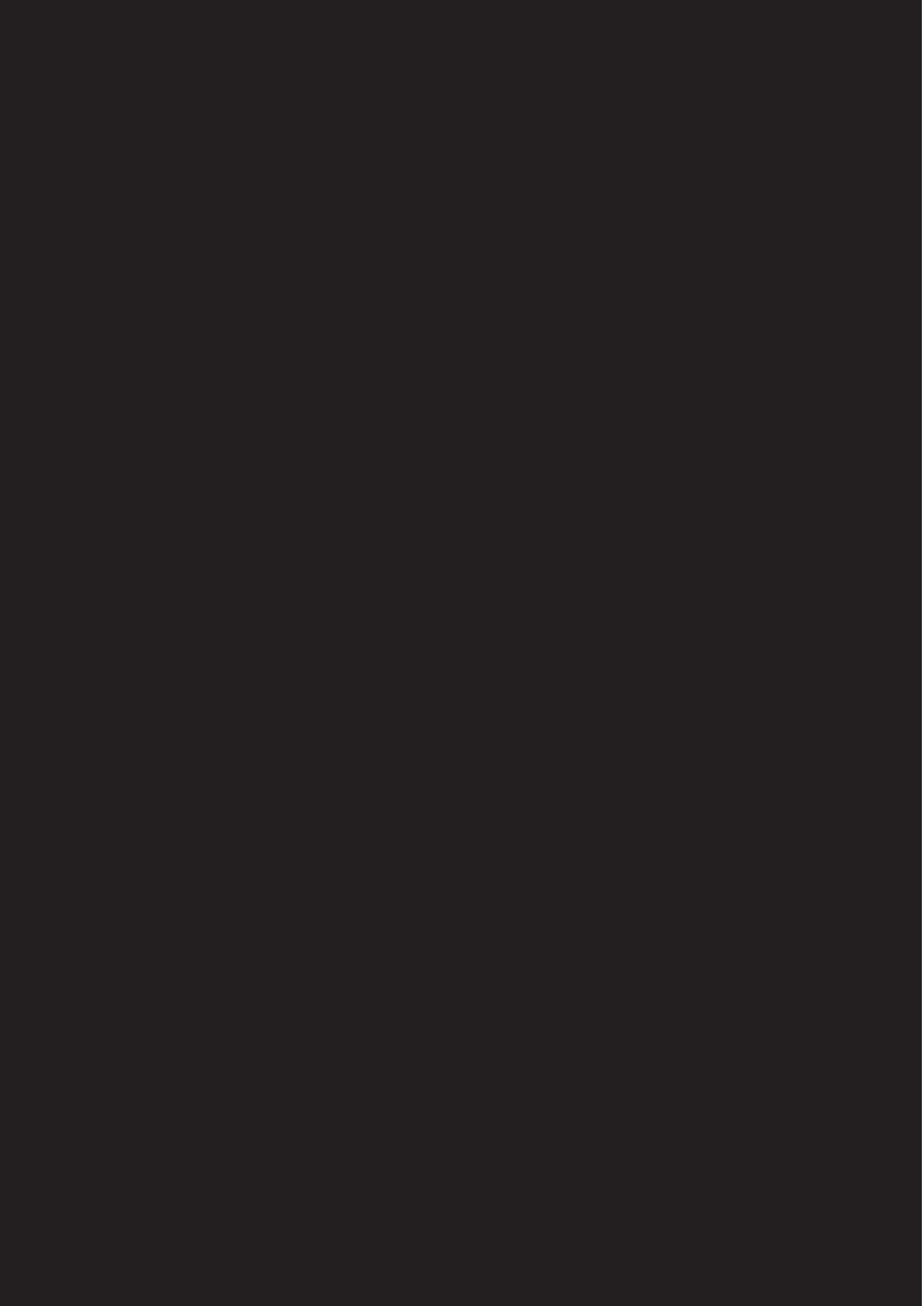
CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2019). *Educar para la libertad: por una educación emancipadora y garante de derechos*. São Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

- FALS BORDA, Orlando (1995). *Investigación acción, ciencia y educación popular en los 90'*. La Habana: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe / Taller Internacional.
- GAJARDO, Graciela (1985). *Investigación participativa en América Latina*. Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (2014 [1982]). “Discurso al recibir el Premio Nobel en 1982”. *El Cultural*. Recuperado de https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20140418/discurso-gabo-recibir-premio-nobel/6749724_0.html.
- JARA, Oscar (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- LA VANGUARDIA (7 de junio de 2019). “Se cumplen 50 años de cuando la Teología de la Liberación hizo temblar a Roma”. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/participacion/lectores-corresponsales/20190607/462695037929/cincuenta-aniversario-teologia-liberacion-enfrentamiento-curia-roma.html>.
- RODRIGUES BRANDÃO, Carlos (s. f.). *Sete lembranças e divagações a respeito da educação popular*. Recuperado de <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR/SETE%20LEMBRAN%C3%87AS%20E%20DIVAGA%C3%87OE%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>.
- TORRES, Alfonso (2015). “La Investigación Acción Participativa: entre las Ciencias Sociales y la Educación Popular”. *La Piragua*, (41), 11-20. Recuperado de <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PI-RAGUA-41.pdf>.

CUARTO EJE

EXPERIENCIAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR





Prominnats: desde el paradigma de la Educación Popular, aprender desde niños y niñas que una economía otra es posible

Alejandro Cussiánovich y Elvira Figueroa¹

Introducción

El título encierra el sentido ético y político de la Educación Popular que anima toda propuesta que —por insignificante que sea— salga al frente del modelo ético, político y económico dominante, en el que las niñas y niños, junto con sus familias, tanto en el mundo rural como en el urbano, luchan contra la pobreza y las crecientes desigualdades. La experiencia de niños y niñas del mundo popular de varias regiones del país que compartimos aquí pretende mostrar cómo, desde la vida cotidiana y con acciones concretas, se hace posible una mirada otra sobre lo que afecta la vida, marchita justas aspiraciones, naturaliza carencias; pero, al mismo tiempo, revela la reserva de imaginación y el potencial de humanidad que se va desarrollando. ¿No es acaso esto lo central en lo que hemos llamado Educación Popular y en lo que se concreta la toma de conciencia de la posibilidad de autoemancipación? (Cadena, 2010).

Se trata de niñas y niños que llegan a la escuela y que, junto con su familia, trabajan para paliar las necesidades fundamentales del día. Al tratarse de niños y niñas trabajadores, se levantan sentimientos y estigmatizaciones socialmente producidas a nivel global, que son hoy parte de las representaciones que nutren complejos de ser infractores punibles, condenados a silenciar lo que hacen para sobrevivir. Y esto sucede en el ámbito de las políticas sociales, para las que no existe sino obsecuencia a lo dictaminado internacionalmente por expertos y aceptado por representantes oficiales de los Estados. Un ejemplo de ello puede verse en cómo en la propuesta curricular, en el caso peruano, se descarta, en el nivel de primaria de la educación básica regular, la preparación para el trabajo.

El Prominnat, experiencia que motiva este ensayo, nos va mostrando cómo también la escuela, el barrio, los mercados, las calles, etcétera, son tiempos y espacios para que niñas, niños y adolescentes desarrollen un sentido crítico y con alternativas posibles a situaciones que no se condicen ni con la justicia ni con el bienestar, y asuman el sentido ético y político de una economía para la vida (Hinkelammert y Mora, 2005).

¹ Docentes de escuela e integrantes del Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (Ifejant).

El Prominnat y los movimientos sociales de NNAT

Una de las expresiones del impacto de la corriente de la Educación Popular en el Perú debe verse en la constitución de movimientos sociales de las infancias y adolescencias —en particular, trabajadoras— del mundo urbano y del rural (Garcés,² 2010; Goldar,³ 2009; Cussiánovich⁴ *et al.*, 2006).

Desde hace 45 años, en el Perú se inicia un proceso de organización de las infancias y adolescencias trabajadoras, trece años antes de que se aprobara la Convención de NN. UU. sobre los Derechos del Niño. Dicha organización se constituye a nivel nacional inspirada en las siguientes intuiciones que, desde la juventud obrera cristiana (JOC), marcan la afirmación de ser de la clase trabajadora: su carácter de autonomía orgánica en cuanto niñas, niños y adolescentes trabajadores (NNAT) y no la sección infantil de cualquier otra organización; los NNAT se representan a sí mismos y no a quienes acompañan o colaboran en su proceso organizativo; la organización es una herramienta para llegar e incidir en el conjunto de las infancias trabajadoras a nivel nacional e internacional; toda acción tiene un componente educativo, vale decir, de incidencia en la conciencia y en las representaciones abolicionistas colonizantes predominantes.

El movimiento, que luego de dos años de existencia decide llamarse Manthoc, sostuvo lo que se conocería como la valoración crítica del trabajo, es decir, el reconocimiento del trabajo como el camino de afirmación de autonomía en la reproducción de aspectos de la vida material y como experiencia de producción de vida no palpable, cultural, espiritual, de subjetividad digna.

Pero es la rica experiencia de organización a nivel de costa, sierra y selva, lo que hace imperativo, no solo en escuelas animadas por el movimiento, sino desde las escuelas públicas en las que el porcentaje de NNAT seguía sus estudios, asegurar una preparación a eventuales formas alternativas de condiciones de trabajo, de trabajo planificado, evaluado, realizado colectivamente.

Es así como se da inicio a lo que, con el tiempo y el apoyo del Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (Ifejant), llegaría a ser el Prominnat. Desde el nacimiento de las organizaciones de NNAT, a mitad de 1970 y mediados de 1980, estuvieron el Manthoc, Colibrí, Generación y unos treinta grupos en regiones que, a veinte años de sus inicios, conformarían el MNNATSOP, en 1996.

Es importante este apretado recuento para señalar que el Prominnat es uno de los frutos de las organizaciones que tienen mayor conciencia de su identidad como

² GARCÉS MONTROYA, Ángela (2010). “De organizaciones a colectivos juveniles: Panorama de la participación política juvenil”. *Última década*, 18(32), 61-83.

³ GOLDAR, María (2009). “La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos”. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua*, 3(30), 69-79.

⁴ CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2006). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina.

trabajadores, de su condición de productores de miradas y pensamiento decolonizador de lo que se conoce como trabajo infantil y de afirmación no solo de derechos positivizados sino de los *unwritten rights*, de los derechos consuetudinarios, así como la conciencia cada vez más clara de su condición de sujetos sociales, políticos, culturales y económicos en un modelo civilizatorio que los desconoce, los considera ausentes e insignificantes en el escenario público. Pero ¿qué es en concreto el Prominnats? Veamos.

El Programa de Microfinanzas con y para Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (Prominnats): de una experiencia económica a una experiencia organizativa desde la Educación Popular

A la escuela, en barrios alejados del centro de la ciudad, llegan niñas y niños, quienes para responder a situaciones de múltiples carencias de sus familias suelen sumarse a estrategias familiares de sobrevivencia, solidarizándose a través de variadas formas de trabajo.

Desde el Prominnats, se trata de iniciar un proceso de análisis crítico de la vida cotidiana familiar, sus implicancias para cada niña y niño como personas, como estudiantes, como ciudadanos. Así, se busca, que, en grupo y organizados ante el resto de estudiantes, de los NNA de sus barrios y de sus amigos/as trabajadores en las calles, se constituya una valoración de iniciativas personales y familiares, así como el sentido de pasar de cierto empirismo individual a formas más sistemáticas de conocer la complejidad, las causas, las posibilidades, de potenciar los beneficios de su trabajo y hacerlo entre pares vinculados por el respeto, la amistad, el entusiasmo y la conciencia de su derecho a la dignidad en el contexto del modelo civilizatorio injusto, indolente y cínico reconocible en el cotidiano vivir.

Veamos algunos ejemplos. Se organizan y procesan las experiencias desarrolladas a partir de la implementación de los Prominnats en coordinación con las instituciones educativas públicas San José Obrero (Villa María del Triunfo) y José Antonio Encinas (Puente Piedra), Cabana (Puno), con los Centros de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima y Santa Margarita, con los NNAT que han implementado sus negocios intelectuales, con los que participan en los talleres de producción de manera colectiva, etcétera, interpretando los hechos para comprenderlos y así producir aprendizajes y conocimientos que expliquen cómo una propuesta con dimensión económica se convierte en espacio organizativo de niños, niñas y adolescentes trabajadores. O, en el caso de las y los adolescentes en conflicto con la ley penal, estos espacios se convirtieron en segundas oportunidades para tener una nueva mirada hacia el trabajo como herramienta para ser independientes y sentirse dignos.

Antecedentes y enfoques

El Prominnat es promovido por el Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (Ifejant) “Monseñor German Schmitz” desde el año 2004, con la finalidad de contribuir a mejorar las condiciones de trabajo de los niños, niñas y adolescentes desde el enfoque de la economía solidaria, la participación protagónica y la valoración crítica del trabajo; tres dimensiones de nuestra concepción de Educación Popular.

En un primer momento, el Ifejant, a partir de años de labor en organizaciones de NNA dentro y fuera de las escuelas, construye la propuesta del Prominnat junto con las organizaciones de NNAT, como el Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP), con el fin de que los NNAT organizados a través de sus bases puedan fortalecerse, mejorar sus condiciones de trabajo y propiciar nuevos emprendimientos. Con el tiempo, el Prominnat se convierte en una propuesta que puede ser replicada y sostenida en varios ámbitos de las infancias, como las escuelas públicas, los centros juveniles de adolescentes en conflictos con la ley penal y en otros espacios de organización de NNAT donde haya compromiso de sostenibilidad por parte de un adulto/educador/colaborador que acompañe el proceso y con la cogestión del equipo de Ifejant.

A lo largo de estos años, también hubo impactos en la intervención del programa: los NNAT no solo veían al Prominnat como un espacio donde eran capacitados en gestionar sus pequeños negocios y uso del fondo solidario para implementar sus planes de negocio, sino que convirtieron al Prominnat en espacios donde reflexionaban sobre sus derechos, sobre lo que les ocurría en la escuela; también hicieron amistades y promovían espacios de juego y recreación. En el transcurso de sus reuniones, asumieron compromisos y responsabilidades individuales y colectivamente, e incluso representaron a su organización en otros espacios de niñez y adolescencia, lo que les hizo sentirse parte de un grupo, de una organización a la que fueron llamando Prominnat.

El Prominnat como organización de NNAT

El Prominnat (CARRO-SUÁREZ *et al.*, 2017)⁵ es una organización integrada por niños, niñas y adolescentes trabajadores y adolescentes en conflicto con la ley, denominados “socios y socias”, que promueve la formación y capacitación técnico-productiva y el desarrollo de su participación protagónica como actores sociales, políticos y económicos que defienden y promueven sus derechos. Es acompañado por el equipo Ifejant y por colaboradores voluntarios.

Las y los colaboradores juegan un papel importante acompañando a las y los socios, fortalecen un proceso organizativo y educativo a través de la calidad de la relación

⁵ CARRO-SUÁREZ, Jorge; Susana SARMIENTO-PAREDES y Genoveva ROSANO-ORTEGA (2017). “La cultura organizacional y su influencia en la sustentabilidad empresarial. La importancia de la cultura en la sustentabilidad empresarial”. *Estudios gerenciales*, 33(145), 352-365.

que tienen con las y los NNAT: transmitiendo interés, entusiasmo y motivación por el espacio compartido; conviviendo y comunicándose en un ambiente de respeto y libertad; promoviendo el protagonismo de las y los NNAT para que se sientan valorados, capaces y en posesión de un papel social relevante y transformador.

Así, la visión y misión del Prominnat responde a lo que ahora viene realizando, pero los NNAT han ido mucho más allá, pues con sus emprendimientos, las y los socios se han reconocido como niños, niñas y adolescentes trabajadores y asumen que tienen derecho al trabajo; por tanto, plantean acciones y buscan espacios de incidencia para defender y ejercer sus derechos.

El Prominnat, para mí, es un lugar donde aprendí sobre mis derechos y también a luchar y defenderlos, conocí al presidente y a la ministra, ellos me escucharon. (Hanna, 12 años, 6.º de primaria, Prominnat de la I. E. José Antonio Encinas, Puente Piedra)

El Prominnat es un equipo de niños y niñas. (Raimond, 10 años, 5.º de primaria, Prominnat de la I. E. San José Obrero, Villa María del Triunfo)

Actividades que realiza cada Prominnat

- *Capacitación.* Se capacitan en el curso de Gestión de Econegocios, diversificados para los Centros de Aprendizajes, Centros de Producción y Créditos individuales y/o colectivos, desde el enfoque de la economía solidaria, cuidado del medio ambiente, promoción del coprotagonismo y valoración crítica del trabajo propio del enfoque de la Educación Popular.
- *Créditos solidarios y promoción de la cultura del ahorro.* Los planes de econegocios elaborados por los NNAT son evaluados por el equipo del Prominnat local para poder acceder a un financiamiento solidario y, al momento de la entrega, se abren cuentas simbólicas para cada niño, niña y adolescente.
- *Cogestión y seguimiento.* Durante la gestión del econegocio el/la NNAT recibe el acompañamiento permanente del equipo Prominnat local, quienes cuentan con formación y experiencia en la implementación y gestión de negocios.

Participación junto con otras organizaciones de NNA

Como Prominnat, se participa activamente en espacios dirigidos por los NNA y que velan por sus derechos, así como el Consejo Consultivo de NNA de la Adjuntía de la Niñez (Defensoría del Pueblo), Aguas Verdes y Zarumilla (lugares donde existen Prominnat locales), Red Nacional de NNA (REDNNA), en el Colectivo Interinstitucional por los Derechos de la niñez participaron en la Campaña por el Buen Trato, en el Grupo Impulsor PEN al 2036, entre otros.

Ello permite ir ampliando la dimensión colectiva y comunitaria a nivel de escuela y barrio de una economía diaria que se acerque al espíritu de lo que Hinkelammert llamó una economía para la vida y no solo para la sobrevivencia, no obstante la indigencia creciente.

Evaluación, aprobación y financiamiento a través del Fondo Solidario

Se han establecido criterios que son considerados a la hora de evaluar los planes de econegocios, criterios que son fundamentales para la aprobación del financiamiento de los créditos solidarios. Estos son los siguientes:

1. *Criterios en relación con el fundamento de los derechos humanos: la dignidad y derecho a la vida*
 - Todo NNA es informado sobre el sentido del proyecto y se le invita a que, libre y voluntariamente, decida si es de su interés formar parte de dicho proyecto llevado adelante junto con otros niños y niñas.
 - Cada NNA cuenta con posibilidades personales y colectivas de grupo con otros NNA de acompañar su proceso de responsabilidad respecto a compromisos éticos, en relación con los artículos ofertados y la administración y uso del dinero y del crédito, así como su devolución al Fondo Solidario.
 - Se asegura el clima de colaboración, de reciprocidad y de respeto entre todos/as.
 - Se fomenta el sentido de solidaridad de NNA con las necesidades de sus familias.
2. *Criterios respecto a la relación con las condiciones materiales de trabajo*
 - Se asegura que nada interfiera con las horas de labor escolar.
 - Se cuida que se cree una cultura de la previsión, del orden y la limpieza.
 - Se vigila para el fomento de una cultura del ahorro.

Ya en los años 1970 y desde una concepción de la Educación Popular dentro y fuera del aula, se puso el énfasis en los aspectos de trabajo y organización social.

El Prominnat en el espíritu de la economía solidaria, componente de la Educación Popular

Es preciso señalar que se trata de una transformación cultural, toda vez que el imaginario colectivo está impregnado de dependencia, de esperar quién pueda ofrecer algo, como en el caso de políticas populistas que favorecen la dependencia, el clientelaje político y la colonialidad que las políticas asistencialistas traen consigo. A ello se debe añadir que, también en sectores populares y migrantes a centros urbanos, el capitalismo neoliberal cognitivo y de emociones busca, sin pausa, seducir, moldear, su subjetividad colectiva e individual de manera funcional a la sociedad-mercado, pues, como señala Quijano (2009),⁶ la estrategia del imperio es la ocupación de las conciencias a fin de lograr lo

⁶ QUIJANO, Anibal (2009). "Colonialidad del poder y des/colonialidad del poder". [Ponencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires.

que E. de la Boétie llamara, hacia mediados del siglo XVI, la servidumbre voluntaria. En los encuentros de los NNA de Prominnat, se reflexiona críticamente sobre el espíritu consumista que reina en el entorno y el cuidado del medio ambiente.

La experiencia de los NNAT que en estos más de tres lustros han pasado por el Prominnats permite señalar que se trata de una vivencia que se inspira y que marca —en los NNA e incluso en su entorno familiar— lo central del espíritu que anima la llamada economía solidaria:

- La centralidad de la dignidad humana en la lucha contra la pobreza, la precariedad, la desigualdad, la expulsión de las NNA al mundo de las ausencias, en palabras de Sousa Santos (2009).⁷
- Lo que está subyacente a la experiencia del Prominnat es una cuestión ética, vale decir, qué proyecto de humanidad subyace a tanta miseria, hambre, desnutrición en sus barrios y familias. Aquí, subyace la posibilidad de calificar de solidaria la economía.
- Se constata que somos seres necesitados, pero con experiencias de ser también sujetos imaginativos y creadores.
- Se reflexiona que no se trata de la pobreza de mi familia, sino que esa injusta situación es colectiva, es de mayorías en los cerros o barrios en los que carecemos de servicios, etcétera.
- Se recoge de las experiencias familiares cuanto de energía social y de sabiduría histórica de sus raíces ancestrales pueda ayudar a las acciones de trabajo y aprendizaje al apoyo de Prominnats, como en el Prominnats Uros (Puno), donde el trabajo es colectivo, intergeneracional, de producción y comercialización entre NNA y adultos/as.
- Algo central en los grupos de NNA de Prominnats es reconocer que lo que aprende, realiza y ofrece a la venta, está centrado en el valor de uso social y no en el valor de cambio, es decir, en cómo ganar más dinero a como dé lugar, sino cómo se contribuye al bienestar de los demás.
- Es importante señalar que uno de los aspectos que se considera central en la organización de los NNA es proceder, actuar y mantener un espíritu democrático interiorizando y vigilando por una cultura democrática en la escuela, en la familia. Se considera que, sin ello, todo esfuerzo por una economía solidaria pierde su sentido ético-político debilitando su potencial de devenir en una economía fundada en la razón relacional que permita encaminarse hacia una economía de convivialidad.
- Como suelen decir algunos niños al ofrecer dulces o panes elaborados por ellos mismos: “Lo que les ofrezco tiene un valor agregado”, quien está por comprar pregunta: “¿Por qué? ¿En qué consiste eso?”; a lo que la niña o el niño responde:

⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter.

- “Porque está hecho con cariño”. De este modo, en el Prominnat, para los NNA, una economía otra exige no subestimar la razón cordial como un componente ético, humanista y coherente con el reconocimiento de las relaciones de respeto y vínculos de calidez, incluso con los materiales con los que se elaboran los productos a ofrecer.
- La experiencia de las niñas, niños y adolescentes que trabajan y logran aportar algo a sus hogares aparece como poco significativa para quienes consideran que no aportar vía impuestos al fisco los invisibiliza, los hace insignificantes. Esto ya fue señalado por Jens Qvortrup (1991)⁸ como una crítica a quienes miden y pronostican las cuestiones económicas y para quienes, simplemente, el movimiento económico producido por el trabajo de niños y niñas no tiene significación económica alguna. Estudios hechos en el país ofrecen datos que no dejan de ser significativos para una economía para la vida y la convivialidad (Figuroa, 2011).⁹
 - En situaciones tanto de reales como de prolongadas escaseces, el aporte a la economía familiar, de ser puesto de relieve, favorecería probablemente un clima de mejores relaciones en la familia, en la escuela, en la mirada y trato de los profesores, con frecuencia ganados por el abolicionismo. Y es que ello permitiría subrayar que el trabajo de niñas y niños, si bien no cancela la pobreza —que las declaraciones de organismos internacionales y políticas públicas se muestran hasta hoy incapaces de lograr— sí se inscribe en la lucha diaria por dignidad, por afirmar el valor de la vida sin perder la esperanza y la alegría.

Cuestiones abiertas a seguir deseando

La experiencia del Prominnats permite descubrir asimismo una serie de dimensiones para avanzar, desde niños, en lo que significa encaminarse fundadamente hacia una economía humanista como componente de un proyecto de vida colectiva a lo largo de toda la vida colectiva, familiar e individual y como un reto a la renovación de la Educación Popular (Chiroque y Cussianovich, 2003). Si bien el Prominnats tiene sus antecedentes en las escuelas exclusivas para NNAT creadas por el movimiento que surge a mediados de los años 70, es hacia el primer lustro del año 2000 que se afianza en algunas escuelas públicas, siempre desde una perspectiva de la Educación Popular en la escuela (Cussianovich y Figuroa, 2011).¹⁰

⁸ QVORTRUP, Lars (1991). “Community teleservice centres and the future of rural society”. *Community Development Journal*, 26(2), 124-130.

⁹ En la página 20, Figuroa (2011) cita a Jorge Valencia Corominas, quien ya en el 2005, en un estudio para el Congreso de la República, arrojó que el aporte de los NNAT entre 14 y 17 años y durante un año equivalía al 0.1% del PBI; es decir, a 600 millones de dólares. Más recientemente, el ingeniero economista Milton Saavedra (2010), en 10 regiones del Perú, encontró que su contribución como aporte bruto equivaldría al 26.1 % de la canasta familiar.

¹⁰ CUSSIÁNOVICH, Alejandro y FIGUEROA, Elvira (2011). “La experiencia educativa de los niños trabajadores en el Perú: las escuelas de las NNAT”. *Cuadernos de investigación sobre educación y conocimiento*, (10), 143-164.

1. Lograr que el espíritu de la economía solidaria se concrete, por ejemplo, en la vida del barrio, en los planes y programas municipales, en las acciones de ayuda mutua, en el sostén de comedores populares, etcétera.
2. Que la organización de los niños como Prominnats desde la experiencia del kiosco en la escuela, de los talleres de producción de pastelería y de los negocios individuales implementados en su lugar de trabajo, barrio y/ comunidad pueda contagiar a personas del barrio para generar alguna experiencia similar y ofertando un servicio que cuide la sanidad de la población (Morin, 2007).¹¹
3. Poner de relieve que lo que está en juego es que la economía solidaria es expresión de una renovada economía política en la escuela, la familia, la comunidad o el barrio, Como afirma Arruda (2006), se trata de una forma ética, de un nuevo modo de actuar, pensar y vivir en sociedad sea esta la familiar, escolar o comunitaria.
4. El espíritu que anima la economía solidaria se expresa en la autonomía, el coprotagonismo de los participantes desde su organización y su empeño por incidir en la escuela, la comunidad e instancias oficiales de su territorio. Dicho de otra manera, empieza por cuestiones de pequeñas iniciativas económico-productivas y se proyecta en lo social, lo público-político.
5. De la propia comprensión de la economía solidaria, los NNA van entendiendo que la filosofía que subyace a dicho enfoque conduce a dar fuerza a la calidad de la relacionalidad (Estermann, 2006) como criterio de racionalidad que es demandado por el proceso de planificación, de previsión, de selección, de evaluación, rendición de cuentas.
6. Ciertamente, es un empezar a descubrir la importancia de lo que se conoce como los comunes, vale decir, de iniciativas hechas junto con otros y en bien de muchos. Asociarse, es decir, aprender a hacer alianzas, a establecer vínculos más allá de la propia familia y escuela. Este es un aspecto a seguir trabajando más formal y explícitamente en las experiencias en curso o a iniciar.
7. Desarrollar una cultura del ahorro debe evitar el reducirla a cultivar un sentido de previsión o de acumulación. Se trata, por el contrario, de estar en condiciones de poder ensanchar, vía proyectos elaborados y presentados por otros niños o niñas, el Fondo Solidario mantenido por el retorno, expresión de responsabilidad y solidaridad con otros NNA.
8. Dentro de los evidentes límites de la experiencia del Prominnats, se consideró necesario que, desde la escuela, los niños, niñas y adolescentes inscribieran el desarrollo de su mirada crítica en torno a sus concretas condiciones precarias de vida, como una posibilidad (Germaná, 2017) para reconocer, valorar y encaminar aspectos de sus vidas hacia lo que llamamos el espíritu que habita la economía

¹¹ MORIN, Edgar (2007). "Complejidad restringida, complejidad general". *Sostenible?*, (9), 23-49.

social y solidaria, economía de reciprocidad (ver el ilustrativo artículo de Montoya Canchis, s. f., pp. 24, 63-66), economía comunitaria, etcétera.

9. Aunque no haya sido formulado así de forma explícita, el Prominnats va contribuyendo a que el sentido del paradigma del Bien Común de la Humanidad (Houtart, 2012), entendido desde la propia familia de cada niño, niña y adolescente, y de su escuela, es decir, con sus pares, pueda irse tejiendo una corriente de acción y pensamiento que se inscriba en un horizonte ético y político alterativo de lo que se plantea subliminal o descaradamente desde el modelo civilizatorio dominante y colonizador. Es en esa perspectiva que, experiencias como la de los Prominnats, se inscriben en el sentido de una Educación Popular, entendida como autoeducación colectiva.
10. Se encamina, así, la posibilidad de ir creando mejores condiciones para que la escuela, el mercado, las calles, el barrio, etc. sean también un espacio y tiempo para que las nuevas generaciones vayan haciendo suyo lo imprescindible de la relación intertranscultural (Padilla, 2009) e intergeneracional de lo que aporta el paradigma del Buen Vivir de nuestros pueblos originarios (Mamani *et al.*, 2012; Houtart, 2011); y el paradigma de la actual modernidad.

Cuatro retos desde el Prominnats a la Educación Popular

- Los NNA también son constructores de una Educación Popular, entendida como *autoeducación, autorganización y autorrepresentación*.
- Los NNA son productores de una Educación Popular centrada en la promoción del *coprotagonismo*, es decir, de relaciones intergeneracionales como nuevas formas de relaciones sociales de poder en la familia, la escuela, la sociedad.
- La Educación Popular debe asegurar, en concreto, que lo ético y político no puede ser subordinado a lo económico.
- La Educación Popular está llamada a ejercer su función liberadora, decolonial y creativa desde el mundo de las subjetividades, en particular de las infancias y adolescencias, superando todo reduccionismo político e ideológico.

En síntesis: la experiencia de Prominnats viene permitiendo, en la vida de niñas, niños y adolescentes del mundo popular, la restauración de la alegría y la reactivación de la esperanza, componentes de toda labor educativa que pretenda llamarse de Educación Popular.

FIGURA 1. Red Nacional de Prominnats.



Fuente: Asociación GSIA (2020).

Bibliografía

- ARRUDA, Marcos (2006). *Tornar real o possível: economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- ASOCIACIÓN GSIA (2020). "PROMINNATS. Programa de Microfinanzas de los NNATs." [Internet]. Recuperado de <https://gsia.blogspot.com/2020/06/prominnats-programa-de-microfinanzas-de.html>.
- CADENA, Félix Juan de Dios (2010). "Educación popular y economía solidaria". *La Piragua*, (32), 123-134. Recuperado de <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-32.pdf>
- CARRO-SUÁREZ, Jorge; Susana SARMIENTO-PAREDES y Genoveva ROSANO-ORTEGA (2017). "La cultura organizacional y su influencia en la sustentabilidad empresarial. La importancia de la cultura en la sustentabilidad empresarial". *Estudios gerenciales*, 33(145), 352-365.

- CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2006). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro y Elvira FIGUEROA (2011). “La experiencia educativa de los niños trabajadores en el Perú: las escuelas de las NNAT”. *Cuadernos de investigación sobre educación y conocimiento*, (10), 143-164.
- ESTERMANN, Josef (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.
- GARCÉS MONTROYA, Ángela (2010). “De organizaciones a colectivos juveniles: Panorama de la participación política juvenil”. *Última década*, 18(32), 61-83.
- GOLDAR, María (2009). “La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos”. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua*, 3(30), 69-79.
- HINKELAMMERT, Franz J. y Henry MORA (2005). *Hacia una economía para la vida*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- MORIN, Edgar (2007). “Complejidad restringida, complejidad general”. *Sostenible?*, (9), 23-49.
- QUIJANO, Aníbal (2009). “Colonialidad del poder y des/colonialidad del poder”. [Ponencia]. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires.
- QVORTRUP, Lars (1991). “Community teleservice centres and the future of rural society”. *Community Development Journal*, 26(2), 124-130.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter.

Educación Popular en la construcción de la agroecología e intercooperación: experiencias del MST en el estado de Paraná¹

Luis Carlos Costa² y Rodrigo Ozelame Silva³

La educación es uno de los principios fundamentales y una de las principales banderas de lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), desde su fundación en 1984. La lucha por la democratización de la propiedad de la tierra y la construcción de una nueva sociedad basada en la solidaridad, la igualdad y la justicia social solo es posible con el protagonismo de las personas conscientes de su espacio y momento histórico, emancipadas y comprometidas con los procesos de transformación social. La educación es considerada por el movimiento como un proceso permanente de formación y transformación humana, que se alimenta de la vivencia y aprendizaje con las luchas y sus contradicciones, y de la inserción consciente del individuo en su territorio, en las interacciones sociales, el trabajo y la organización.

Cuando un campamento es levantado, una de las primeras chozas de lona que toman forma es la escuela. A través de un trabajo de autoorganización, educadores y educadoras del movimiento se dedican desde el primer día a preparar un espacio acogedor para los niños y niñas, donde, más allá de las labores didácticas inherentes al ambiente escolar, desenvuelven actividades que permiten comprender y participar del momento organizativo y de luchas en el cual están insertas.

La propia organización del campamento puede ser considerada la primera experiencia de educación popular experimentada por los militantes. Son espacios de autogestión, donde la reflexión y participación en todas las etapas son necesarias y estimuladas. Es un momento de dificultades extremas en el que la capacidad de resistir y avanzar depende de la capacidad organizativa, de la distribución de tareas, del cuidado colectivo y de la comprensión por las personas del momento coyuntural y de las adversidades que están enfrentando.

¹ Artículo traducido por Luis Montoya Canchis.

² Ingeniero agrónomo, magíster en Agroecosistemas. Coordinador general del Centro de Desarrollo Sostenible y Capacitación en Agroecología (CEAGRO) e integrante del Sector de Producción, Cooperación y Medio Ambiente (SPCMA) del MST en el estado de Paraná, Brasil.

³ Magíster en Agroecología y Desarrollo Rural Sostenible, doctorando en Medio Ambiente y Desarrollo. Colaborador del CEAGRO y del SPCMA/MST.

Foto 1. Escuela itinerante del campamento “Herederos de la Tierra”.



Fotografía de Jaine Amorim/Comunicación MST.

Foto 2. Escuela itinerante del campamento “Herederos de la Tierra”.



Fotografía de Jaine Amorim/Comunicación MST.

El MST posee un Sector de Educación, que tiene como objetivo dar respuestas a las necesidades educacionales en los campamentos y asentamientos de la reforma agraria. Busca asegurar desde la educación básica hasta el derecho a la enseñanza de los niños, niñas y adolescentes, incluido el mantenimiento de escuelas en los espacios de los campamentos y asentamientos, así como la erradicación del analfabetismo de jóvenes y adultos. También, posee como misión promover la formación de educadores y educadoras comprometidos con el proyecto de educación popular y la realización de cursos y capacitaciones, formales e informales, en las más diferentes áreas del conocimiento, a través de alianzas y convenios con instituciones de enseñanza y universidades, más allá de una red de centros de formación instalados en asentamientos de diversos estados brasileños.

Los proyectos pedagógicos de las escuelas en el campo y los cursos realizados por el movimiento son orientados por propuestas pedagógicas basadas en el planteamiento educativo de Paulo Freire, cuya filosofía fue uno de los pilares de la educación liberadora y popular que impulsó el surgimiento de diversas organizaciones de la clase trabajadora durante las décadas de 1970 y 1980 en Brasil. No existe un método cerrado en sí mismo. Las diversas realidades geográficas, sociales, culturales y políticas de cada localidad son partes constitutivas del método; pero existen principios pedagógicos, constituidos a lo largo de los años, que orientan las acciones educacionales:

Relação entre prática e teoria; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente uteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; entre processos educativos e econômicos; entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/as estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente de educadores/as; Atitude e habilidade de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, 1999)

La concepción de una educación liberadora, mediada por la acción práctica y concreta, también permea las acciones del MST en el ámbito de la producción agroecológica y de la intercooperación, áreas abordadas en las experiencias relatadas en este artículo. La construcción del conocimiento campesino a campesino, con rescate y valorización de las experiencias transmitidas entre generaciones, el intercambio de saberes y de formas, métodos y herramientas para trabajar con la tierra y generar ingresos de ella, así como desarrollo sostenible, están íntimamente ligados con la concepción de un proyecto de reforma agraria popular, basado en la agroecología, la cooperación y la soberanía popular.

La agroecología es concebida como una forma de agricultura que engloba conocimientos ancestrales y actuales, acumulados a lo largo del tiempo, e incorpora los avances científicos y tecnológicos, junto a las cuestiones sociales, políticas, culturales, ambientales, energéticas y éticas. Es una tecnología capaz de superar al agronegocio y sus consecuencias, como la monocultura y la pérdida de la biodiversidad, produciendo alimentos saludables y en cualquier escala (Pinheiro Machado y Pinheiro Machado Filho, 2014).

En el centro del debate del proyecto popular de sociedad que el MST defiende, la agroecología y la cooperación son construidas con y para la clase trabajadora, edificadas por el saber popular y científico, los espacios de vivencia y producción comprendidos como agroecosistemas, donde interactúan personas y medio ambiente mediados por la praxis educativa.

A partir de esta concepción, el Programa Agrario del MST presenta la propuesta de una reforma agraria popular. Se trata de un diálogo con la sociedad para proponer un reordenamiento de las fuerzas productivas y relaciones sociales de producción, en el que el concepto “popular” implica ruptura con el modelo clásico, atado a los límites del desarrollo capitalista. Asume el reconocimiento de que las cuestiones productivas, ambientales y sociales deben ser trabajadas como indisociables y que existe la necesidad de un nuevo modelo. Desde esta perspectiva, la agroecología es entendida como un elemento central de las demandas y acciones propuestas para el desenvolvimiento de los asentamientos, valorizando el conocimiento campesino y comprendiendo la tierra como un recurso ecosistémico (Borsatto y Carmo, 2013).

Agroecología y educación popular

En la región centro sur del estado de Paraná, sur del Brasil, el conflicto por la tierra está en la base de su constitución social. Desde la expulsión y exterminio de las poblaciones indígenas originarias, intensificados a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, la llegada y establecimiento de colonias de inmigrantes europeos, la apropiación de grandes porciones de tierras públicas por latifundistas, hasta la consolidación de las corporaciones del agronegocio en las últimas décadas. La desigualdad generada por este modelo de explotación y exclusión impulsó la movilización social de los trabajadores del campo a finales de 1980 e inicios de la década de 1990. Grandes ocupaciones de tierra y un intenso y largo proceso de lucha y enfrentamiento resultaron en la creación de varios asentamientos, lo que convirtió a la región en el mayor complejo de asentamientos de reforma agraria del Brasil.⁴

En este contexto, en el inicio de la década de 1990, con la instalación de los primeros asentamientos, el MST crea en este territorio un centro de formación, institucionalizado como persona jurídica en 1997, y más tarde denominado Centro de Desarrollo Sostenible y Capacitación en Agroecología (CEAGRO).

En los primeros años de existencia, el Centro estaba dedicado a la alfabetización de niñas y niños, jóvenes y adultos, así como a realizar cursos de formación política. Con la consolidación de los asentamientos y la creación de asociaciones y cooperativas, se volvió cada vez más urgente la demanda por formación profesional para los jóvenes de los campamentos y asentamientos. Una formación diferenciada del modelo académico

⁴ La región citada está compuesta por 20 municipios y posee actualmente cerca de 5000 familias asentadas y 5000 acampados. En todo el Brasil existen, por lo menos, 350 000 familias asentadas y otras 130 000 viviendo en campamentos, distribuidas en 24 de las 27 unidades federativas del país (estados o distrito federal).

tradicional, que fuese capaz de emerger de las necesidades concretas de las familias campesinas. Desde este periodo, finales de 1990, el MST viene profundizando el debate sobre la necesidad de otro modelo de agricultura y de enfrentamiento al agronegocio, capaz de permitir el desarrollo de la agricultura familiar con autonomía, diversificación y sostenibilidad.

Fue ahí que los sectores Educación y Producción del MST diseñan un proyecto pedagógico para la realización de cursos formales de técnicos en agroecología con enseñanza media (educación secundaria). El CEAGRO formaliza un convenio con la Universidad Federal de Paraná, para el reconocimiento del curso, junto al Ministerio de Educación. En tanto, la coordinación político-pedagógica del curso y la metodología utilizada seguían las directrices y principios pedagógicos del movimiento. Una de las diferencias más significativas entre los cursos de escuelas tradicionales es el régimen de alternancia. En este sistema, los educandos permanecen un periodo de tiempo en la escuela (Tiempo de Escuela), cuando se llevan a cabo las clases y actividades prácticas de campo; y un periodo en sus comunidades de origen (Tiempo Comunidad), cuando se da el proceso de formación continua a través de la experimentación, de la socialización e investigación de campo. Es decir, hay un proceso continuo de cambio, aliando los conocimientos y enseñanzas de la comunidad con el aporte de la academia, contribuyendo en la construcción del conocimiento.

FOTO 3. Graduación de la promoción de técnicos en Agroecología.



Fotografía del Archivo CEAGRO.

Este modelo es adoptado en diversas escuelas y cursos ofertados por el MST o realizados en alianza con instituciones de enseñanza. Más allá de la juventud del movimiento, participan también educandos de otros movimientos sociales de la Vía Campesina, como el Movimiento de los Pequeños Agricultores (MPA), el Movimiento de Mujeres Campesinas (MMC), el Movimiento de los Afectados por Represas, entre otros. Esto enriquece aún más las interacciones en agroecología, hasta el 2014, cuando el centro pasó a dedicarse íntegramente a la asistencia técnica y la asesoría en áreas de producción agroecológica y cooperativismo, contando con diversos profesionales formados en los cursos técnicos del MST.

El creciente interés de las familias asentadas de la región por la producción agroecológica se debe en parte al proceso de dependencia y marginalización provocado por el modelo del agronegocio, pero también a la influencia de los jóvenes que participaron de los cursos técnicos y volvieron a sus comunidades, poniendo en práctica los principios y técnicas trabajadas en su formación. En 2010, surge el Núcleo Lucha Campesina de Agroecología, una organización de familias productoras que adopta la certificación participativa como metodología de verificación de la conformidad en la producción de alimentos orgánicos. Este núcleo es afiliado a la Red Ecovida de Agroecología, pionera en el desarrollo de esta metodología, que es reconocida por la legislación brasileña.

El núcleo poseía inicialmente cerca de 40 familias de diferentes asentamientos y seis municipios distintos. En tanto, varias otras familias iniciaban la transición agroecológica y la demanda por asistencia técnica era creciente. Con más de 5000 familias asentadas en la región, el desafío de desarrollar la producción en los asentamientos de forma autónoma era inmenso, pero con un potencial de generar un gran impacto tanto para los territorios de reforma agraria como para la sociedad en general. Por esta razón, el Sector de Producción, Cooperación y Medio Ambiente del MST decide intensificar el trabajo de asesoría para la producción y valor agregado, a través de agroindustrias, creación de asociaciones y cooperativas, así como comercialización. El CEAGRO, hasta entonces enfocado en la realización de cursos, pasa a priorizar la asistencia técnica.

El modelo organizacional del CEAGRO se basa en la actuación por frente de trabajo: producción y agroecología; cooperación y gestión; género y juventud. El frente de producción y agroecología es responsable por el desenvolvimiento de trabajos relacionados con la agroecología, asistencia técnica, investigación y capacitación; el frente de cooperación y gestión es responsable por la efectividad de las acciones, administración, control financiero y contabilidad, comercialización, desarrollo de emprendimientos y cooperación, junto a los grupos de campesinos y agricultores familiares; el frente de género y juventud actúa en la autoorganización y formación de grupos de mujeres y jóvenes. En cuanto a la metodología de trabajo, junto a los grupos de agricultores/as son priorizadas las acciones colectivas, especialmente, los esfuerzos conjuntos y talleres teórico-prácticos, orientados a la construcción colectiva del conocimiento y consecuente autonomía de los grupos. A partir de la validación constante de las actividades, junto a los grupos atendidos, es realizada la planificación anual buscando atender sus principales necesidades. Estas informaciones alimentan al equipo de proyectos, que busca alianzas y convocatorias que puedan financiar las acciones previstas.

La práctica de esfuerzos colectivos en la implementación de agroflorestas

La práctica de los esfuerzos colectivos, muy común desde hace algunas décadas entre los campesinos, casi ha desaparecido en los días actuales. Básicamente, los esfuerzos colectivos consisten en un día de trabajo compartido, en el que agricultores y agricultoras, que generalmente son vecinos o conforman un determinado grupo de afinidad, se unen para la realización de un determinado trabajo que, de forma individual, sería mucho más penoso o difícil de ejecutar.

Pero, más allá de sumar mano de obra, los esfuerzos colectivos cumplen un importante papel de integración, intercambio de experiencias y construcción de conocimiento. Aproximan a las personas, generan interacciones y socializan las dificultades y modos de superarlas. Con el aumento de la especialización de la producción agrícola, del uso de insumos químicos y maquinarias, del debilitamiento de los lazos comunitarios e individualización de las actividades productivas, esta práctica se hizo cada vez más rara entre los agricultores familiares.

Esa individualización o distanciamiento comunitario también afecta en parte a las familias asentadas del MST, a pesar de que la mayoría de ellas ha pasado por un proceso educativo y formativo intenso en el periodo del campamento, cuando las actividades colectivas no eran solo recurrentes sino también fundamentales para la lucha y resistencia. Eso ocurre porque el movimiento no está disociado de la sociedad en la que se inserta. Es formado por personas que sufren las mismas presiones de los poderes hegemónicos, de manera especial el agronegocio, que infelizmente aún es predominante, afecta sus vidas, su planeamiento productivo y relaciones sociales después de la conquista de la tierra.

Por eso, el rescate de los esfuerzos colectivos fue adoptado como método educativo para trabajar la construcción de la agroecología en los campamentos y asentamientos de la región. Es importante resaltar, en un primer momento, que esta definición partió del equipo de asistencia técnica del CEAGRO. Es decir, aunque muchos estuvieron involucrados en la organización del movimiento o incluso siendo parte de los asentamientos, es una definición externa a la comunidad, lo que exige la construcción de herramientas metodológicas para poner en el centro los fundamentos y principios pedagógicos de la educación popular del MST.

En primer lugar, se definió que la prioridad del trabajo sería desmenuada a través de dinámicas colectivas. Vale resaltar que aquí ya estaba superada la visión convencional de asistencia técnica, en la que el técnico lleva el conocimiento al agricultor. Por tanto, las tradicionales visitas de técnicos a las unidades de producción familiar fueron sustituidas por la atención a los grupos productivos. En un primer momento, se aprovechó de las familias en torno a los grupos productivos de certificación orgánica y colectivos de producción en los campamentos, respetando las particularidades de cada localidad y sus motivos organizacionales (cuestiones geográficas, familiares, líneas productivas, etcétera).

El paso inicial en el trabajo con los grupos es firmar los “acuerdos colectivos”, es decir, acordar con el grupo la dinámica de trabajo, las acciones necesarias conforme a sus demandas, los objetivos y los mecanismos de validación y planeamiento. Cada grupo posee sus particularidades, pero, en líneas generales, esta etapa se resume en la siguiente secuencia:

- a) Realización de una conversación incluyendo a las familias del grupo y los facilitadores (equipo del CEAGRO, en este caso) explicando la propuesta del esfuerzo colectivo. El grupo decide desenvolver o no la propuesta;
- b) En caso el grupo acepte la propuesta de esfuerzo colectivo, son establecidos algunos acuerdos: la periodicidad de realización de los esfuerzos colectivos, las acciones que serán efectuadas, la duración (mañana, tarde o todo el día), las herramientas que cada familia debe llevar y cuál es el orden en que cada familia despliega el esfuerzo colectivo (en cada encuentro, el esfuerzo colectivo es realizado en el área productiva de una familia diferente, de forma que una “rueda de esfuerzos colectivos” incluya a todas las familias del grupo);
- c) Es importante que la actividad tenga periodos prácticos, pero también teóricos;
- d) Es importante que en la primera “rueda de esfuerzos colectivos” el facilitador esté presente en todos los esfuerzos colectivos por realizar. En el final de la “primera rueda” se debe validar el proceso y consolidar los acuerdos;
- e) Luego de la primera “rueda de esfuerzos colectivos”, el facilitador marca su retorno al grupo con una temporalidad mayor a la anterior. Esas visitas sirven para auxiliar, intercambiar experiencias y motivar la continuidad del proceso.

El uso del término “facilitador” para designar al técnico tiene el objetivo de destacar su actuación diferenciada, comprendida en esta dinámica, en la que el protagonismo debe ser del grupo de familias. No se trata de descartar la importancia de este agente externo, sino de comprender su función como un agente adicional en el proceso, que aporta incluso un bagaje de formación en los principios pedagógicos del movimiento; pero que no puede y no debe asumir el liderazgo o se volvería fundamental e imprescindible para que la dinámica funcione.

Los grupos son identificados en tres etapas, de acuerdo con sus particularidades: conocimiento práctico y experiencia en la actividad productiva, interacción social y colectiva entre las familias del grupo, nivel de identificación con la práctica metodológica, más allá de las particularidades geográficas, ambientales y económicas. Estas etapas definen las estrategias de actuación en las siguientes fases: sensibilización, construcción y multiplicación.

La fase de *sensibilización* tiene como objetivo principal presentar y dialogar con las familias sobre los aspectos técnicos y principios de la actividad productiva definida como prioritaria por el grupo (en este caso, los sistemas agroforestales). Más allá de las cuestiones directamente técnicas y productivas, se reflexiona sobre el método, mediante el estímulo de la percepción del conocimiento acumulado presente en el grupo y las posibilidades de intercambiarse y construirse colectivamente. Por lo general, hay una resistencia inicial y desconfianza, porque la visión de una asistencia técnica convencional,

con soluciones venidas desde fuera, aún es muy fuerte, especialmente en grupos con poca vivencia en actividades colectivas relacionadas con la producción. El tiempo en que un grupo permanece en esta estrategia de sensibilización es variable. Lo importante es que tanto la técnica productiva como la metodología de trabajo estén bien asimiladas y que el propio grupo perciba el momento de avanzar.

Es importante resaltar que, si bien esta fase es un momento de mayor reflexión y diálogo, la acción práctica es parte fundamental en la construcción de la metodología. Por tanto, todas las actividades colectivas tienen un componente más teórico, con exposiciones de experiencias, informes y presentaciones de técnicas y conceptos, y un componente práctico en el que se realiza el trabajo colectivo. Recordando que cada esfuerzo conjunto se realiza en el hogar de una familia del grupo, este tiempo de trabajo puede ser, por ejemplo, una visita al huerto familiar, en la que presentan su producción, cuentan su proyecto y sus dificultades y realizan una cierta actividad, como insertar una cubierta vegetal o podar árboles frutales. En estos momentos, las interacciones comienzan a tomar forma y se fomenta el intercambio de experiencias.

Foro 4. Inicio de la implementación de una agrofloresta en el campamento “Herederos de la Tierra”.



Fotografía del Archivo CEAGRO.

La fase de *construcción* tiene como foco la implantación en sí del sistema productivo y su manejo. Aquí, la dinámica de los esfuerzos colectivos ya está establecida y asimilada. Las familias desenvuelven sus proyectos productivos con la colaboración del grupo, que pasa a contribuir y acompañar los avances. Si las reuniones de sensibilización se realizaban una vez al mes, con alguna dificultad, en esta etapa se vuelven quincenales o incluso semanales, según requieran los resultados del trabajo colectivo de las familias.

Por fin, en la fase de *multiplicación*, el trabajo tiene como objetivo la consolidación del grupo, tanto en los aspectos organizativos como metodológicos y técnicos. Otras demandas comienzan a surgir, sean ellas nuevas actividades productivas diferentes de aquellas definidas inicialmente o las mismas relacionadas con cuestiones de convivencia en comunidad. Los esfuerzos colectivos pasan a ser considerados como herramientas desenvueltas de manejo conjunto para resolver problemas que antes serían enfrentados individualmente.

Con el tiempo, estos grupos se convierten en lo que llamamos *grupos de referencia*. Un grupo de referencia es formado por un conjunto de familias de agricultores que poseen amplio conocimiento (teórico y práctico) en un determinado tema, como en este caso los sistemas agroforestales (SAF). Las personas del grupo son agentes multiplicadores que pueden contribuir con las demás familias de la vecindad, con grupos iniciales, otros asentamientos y campamentos de la región, en la construcción del conocimiento, organización, producción, procesamiento y comercialización sostenible, tanto desde el punto de vista ambiental como desde el económico y el social. Miguel Altieri va llamar a estas localidades “espacios de esperanza” o “faros agroecológicos”.⁵

FOTO 5. Preparación de biofertilizantes en un grupo de referencia.



Fotografía del Archivo CEAGRO.

⁵ Para más información, hay un informativo técnico producido por el CEAGRO sobre el tema: *Cuadernos Agroecológicos v. I: Grupos de referencia en sistemas agroforestales como método para la construcción de la agroecología.*

Como resultados de este trabajo de aplicación de los principios pedagógicos de la educación participativa en la producción agroecológica, se destacan cuatro principios:

- a) Aumento de la producción agroecológica: cuando las familias se reúnen en una unidad familiar para la práctica de esfuerzos colectivos, se crea un ambiente donde el resultado del trabajo, cuantitativo y cualitativo, es mayor comparado con el manejo individual familiar. Actividades que probablemente no serían ejecutadas por la familia, debido al tiempo necesario o la dificultad del trabajo, son realizadas en un único encuentro por el colectivo. Más allá de contribuir con el servicio a las familias, promueve incrementos significativos en el agroecosistema (por ejemplo: la realización del manejo con podas), en las especies frutales, ampliando no solo la materia orgánica sino, además, aumentando la productividad de los árboles, incrementando la diversidad de especies plantadas y cultivadas, aplicando técnicas experimentadas por otros integrantes del grupo que contribuyan al aumento de la productividad.
- b) Promueve la construcción del conocimiento y el desarrollo de nuevas técnicas y tecnologías a partir de las experiencias desenvueltas por el grupo. Los esfuerzos colectivos crean un ambiente de enseñanza-aprendizaje donde el conocimiento es construido en forma de diálogo de saberes.
- c) Incentiva el intercambio de semillas, la recuperación y preservación de semillas criollas y la diseminación de especies nativas. Cuando un grupo de familias hace un esfuerzo colectivo, es común que se intercambien semillas y material de difusión sobre especies de los sistemas agroforestales. Con eso, aumenta la agrobiodiversidad en el grupo, lo que posibilita el cultivo de variedades adaptadas a cada localidad, a expensas de una sola variedad para todos los lugares, como en la agricultura convencional.
- d) Estimula la intercooperación entre las familias: en esfuerzos conjuntos, las familias pueden visualizar mejor sus problemas comunes, así como encontrar soluciones colectivas. Las familias comienzan a interactuar en otras etapas de la producción, como la instalación de unidades de procesamiento, miniagroindustrias, comercialización en ferias y hasta la creación de asociaciones. Estos grupos también comienzan a ser referencia para otros colectivos y reciben visitas de intercambio.

Cuando el trabajo de recuperación de las prácticas de esfuerzos colectivos tuvo inicio en 2015, apenas un grupo entre quince, dentro de aquellos que trabajaban con la producción orgánica, practicaba los esfuerzos colectivos. Encuestas realizadas en la época mostraron que la mayoría de las familias no manejaban sus agroflorestas y que solo en el momento de la cosecha acontecía alguna intervención en el sistema. Luego de tres años, había 10 grupos trabajando en el sistema de esfuerzos colectivos, con 39 unidades familiares de referencia en agroflorestas siendo manejadas periódicamente.

Otro aspecto importante fue el estímulo al cultivo y uso de especies nativas frutales en los agroecosistemas y el desarrollo de subproductos. Con el apoyo de la Universidad Federal de la Frontera Sur, fueron desarrollados productos como pulpas, paletas de hielo

y zumos de frutas nativas. Un caso conspicuo fue el aprovechamiento de la fruta guabi-roba, típica de la región y muy rica nutricionalmente, a pesar de ser desprestigiada, considerada apenas como alimento para animales. A partir de los esfuerzos colectivos realizados para el procesamiento, la fruta pasó a ser utilizada para la producción de zumos y helados, así como comercializada en ferias locales.

Consideraciones finales

En esta breve experiencia, buscamos aplicar los principios pedagógicos del MST en las actividades de producción y desarrollo de los asentamientos y campamentos. La lucha por la reforma agraria y por la construcción de una nueva sociedad comienza con la conquista de la tierra, pero tiene un largo camino por delante. Es necesario tener las condiciones para trabajar la tierra y vivir de ella. Sacar de ella el alimento para las familias del campo y alimentar también a las ciudades. Generar renta y desarrollo sostenible, cuidando del medio ambiente.

El proyecto hegemónico que controla el Estado y la economía es antagónico a los intereses de la clase trabajadora. No hay recursos financieros para los pequeños agricultores, no hay asistencia técnica, la logística es difícil y la regulación para la comercialización es desfavorable para la o el pequeño productor. El mercado está cada vez más concentrado en las manos de grandes conglomerados del agronegocio, que controlan aún las semillas y los insumos.

Por otro lado, la población en general también sufre con las consecuencias de este sistema basado en *commodities*. Se come cada vez peor, alimentos procesados, poco diversificados y contaminados con agrotóxicos y transgénicos.

Superar esos desafíos pasa necesariamente por la transformación de los medios de producción, de la forma de trabajar la tierra, relacionarse con el medio ambiente y con los recursos naturales. Dominar las cadenas productivas, desde la preparación de la siembra hasta la mesa de la gente en las ciudades. Para eso, es preciso estimular el conocimiento, desarrollar tecnologías y construir nuestras propias metodologías y herramientas, a partir del saber popular, de las condiciones concretas y materiales de nuestros territorios y de las contribuciones de la ciencia.

Bibliografía

BORSATTO, Ricardo. S. y Maristela. S. CARMO (2013) “A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)”. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 51(4), 645-660. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-20032013000400002>.

MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA (1999). *Como fazemos escola de educação fundamental. Caderno de Educação n.º 9*. Veranópolis: Movimento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra / Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Recuperado de <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-do-iterra-no-09-instituto-de-educacao-josue-de-castro-metodo-pedagogico>.

PINHEIRO MACHADO, Luiz Carlos y Luiz Carlos PINHEIRO MACHADO FILHO (2014). *A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. São Paulo: Expressão Popular.

Una nueva ola cooperativista en Euskal Herria

Beñat Irasuegi Ibarra y Óscar García Jurado¹

*Lankidetzeta kooperatiban amaitzen bada,
kooperatibak beste zerbait izaten amaitzen du.
Si la cooperación termina en la cooperativa,
la cooperativa termina en otra cosa.*

Olatukoop: introducción a lo que somos

Somos en gran medida lo que hacemos y, por ello, debemos pensarnos, pues cuando ponemos el cuerpo pensamos diferente. Los que escribimos estas líneas, y de quienes vamos a hablar, somos cooperativistas.

Desde nuestras cooperativas nos relacionamos e intercooperamos con otras cooperativas, empresas comunitarias, agentes sociales e institucionales de Euskal Herria a través de la red Olatukoop, además en otros proyectos no menos importantes como Meta o Koop57.² Tenemos claro que, si la cooperación termina en la cooperativa, la cooperativa termina en otra cosa.

En 1984, el pensador vasco Joxe Azurmendi publicó *El hombre cooperativo*, el libro sobre el pensamiento de Arizmendiarieta (fundador del cooperativismo de Mondragón). En dicho libro, sistematizó el pensamiento cooperativista vasco. Además, consiguió ir más allá y explicar y organizar por primera vez la propia naturaleza del cooperativismo vasco. Azurmendi, en ese libro, siguiendo el hilo del comunitarismo con larga trayectoria en Euskal Herria, reforzó a Arizmendiarieta y explicó las bases del camino que han seguido otras muchas personas cooperativistas, el camino del cooperativismo vasco, que también recibe mucho de las fuentes del marxismo y del movimiento obrero.

Somos cooperativistas vascos y, como tales, unimos el comunitarismo y las herramientas cooperativas autoconstituidas para responder a nuestras necesidades como personas trabajadoras. Eso somos, a grandes rasgos, las personas y cooperativas que

¹ Talaios Kooperatiba.

² Olatukoop es una red de intercooperación y promoción de la economía social transformadora. Nace en 2014, teniendo como impulsores principales a integrantes de las cooperativas Talaios e Hiritik At. Koop57 es una cooperativa de servicios financieros éticos y solidarios con origen en Barcelona creada en 2015. Meta es una red cooperativa de apoyo mutuo de la que forman parte personas y entidades de Olatukoop pero que han establecido uno vínculos más fuertes.

formamos parte de Olatukoop, la Red de Intercooperación y promoción de la Economía Social Transformadora (EST) con origen en Euskal Herria, en el año 2014.

Hace unos años, en unas jornadas sobre Economía Social organizadas en Bruselas por el Parlamento Europeo, mencionamos en una breve cita una frase de Azurmendi: “Cooperativismo es socialismo” (Azurmendi, 2016, p. 7). El propio Azurmendi insiste en que debemos recordar que la palabra “socialista” fue creada por los cooperativistas para darse a conocer, y que socialista significa cooperativista. Desarrollamos un poco mejor la idea.

El cooperativismo es una herramienta de transformación continua. No debemos determinar el cooperativismo en una experiencia concreta, o en la trayectoria de las experiencias más conocidas. Hay muchas experiencias de cooperativismo en el mundo y todas tienen la misma base: el movimiento obrero y las prácticas organizativas. La tendencia de las personas trabajadoras hacia lo colectivo y la satisfacción de sus necesidades de modo organizado ha sido la base del cooperativismo en todos los lugares y épocas en que ha surgido. La experiencia que no tiene esa base comunitaria no puede definirse como cooperativista, aunque jurídicamente sea denominada como tal. Además, es importante tener en cuenta que es una herramienta permanente, una herramienta para responder a las necesidades de las clases trabajadoras y para mejorar sus condiciones materiales y sociales; el socialismo, por tanto.

Es también el cooperativismo una herramienta permanente para construir comunidades autoconstituidas, una herramienta potente a nuestra disposición. En tiempos de individualismo y autoritarismo creciente, si queremos fortalecer las comunidades para hacer frente a la situación, también tendremos que fortalecer el cooperativismo. Porque es una herramienta que propone pensar y hacer, un camino transformador y emancipador que nos obliga a usar la cabeza y la mano (Irasuegi, 2018), debemos darle más centralidad que la que tiene en la sociedad actual.

Pensar haciendo. Esta es la línea de creación que nos enseñan los maestros del pasado y que asumimos los componentes de las nuevas olas cooperativas en Euskal Herria. Debemos desarrollar un pensamiento desde la práctica y la autoformación, que fortalezca también el camino transformador del cooperativismo.

¿Pero qué lógica nos ha mostrado esa labor de sistematización del cooperativismo vasco? Empieza por la persona y dice que la persona se hace a través del trabajo y ofreciendo a la comunidad. Que esa persona debe ser digna, creativa, libre, madura, idealista, pero también práctica y especialmente comunitaria. Estos elementos deben ser incorporados por la persona cooperativa, aunque para ello es necesaria una educación que permita el desarrollo de la persona. El trabajo es necesario, también la solidaridad, para esa transformación, para crear comunidad. También es necesaria la participación

de las personas trabajadoras, identificando a la propia empresa así desarrollada como elemento constructivo de la comunidad. En definitiva, el proceso de desarrollo de la persona, la transformación a través de la empresa, genera comunidad.

Simple y ampliable como se quiera, es un marco de pensamiento y acción inmenso. Hay que entender, sin embargo, que la mayoría de los cooperativistas tenemos primero la experiencia de trabajar en esta práctica y marco, antes que el conocimiento teórico y el empoderamiento de este sistema comunitario de transformación. Pero ese es el camino habitual: primero nos hacemos socios de la cooperativa y luego nos hacemos cooperativistas mientras nos desarrollamos como personas en la comunidad y en la empresa. Lamentablemente, este no es un camino generalizado, y aunque una cultura cooperativa fuerte sea importante, no es suficiente. Para el desarrollo de la persona cooperativa es imprescindible una educación cooperativa continua, junto con la práctica comunitaria. La persona cooperativista se desarrolla con formación y práctica.

Proyecto de transformación

Queremos transformar el mundo (empezando por nuestro pequeño mundo). Tendemos a pensar que sabemos lo que hay que hacer, pero que no podemos. En general, porque no nos dejan, es la excusa. Pero no es verdad. [...] Si el mundo va cambiando, la reflexión también tiene que ir cambiando. Nada está hecho para siempre. Y, lo que menos, el pensamiento (Azurmendi, 2000, pp. 13-17).

De este modo Joxe Azurmendi nos invitaba a tomar como punto de partida el proyecto de transformación de Arizmendiarieta y dar continuidad al propio proyecto de transformación. Y como tenemos intención de hacer un llamamiento desde el pensamiento a la acción, queremos traer también la conocida cita de Marx, desde el siglo XIX, porque nos envió un mensaje claro para todos en la misma dirección que Azurmendi: “Los filósofos no han hecho otra cosa que interpretar el mundo de diferentes maneras, pero la cuestión es cambiarlo” (Marx, 1845, p. 170).

El mundo ha cambiado tanto desde el siglo XIX como desde 1984; veremos, además, lo que nos depara la era pos COVID-19, tendremos que estar preparados. ¿Cómo va a cambiar el cooperativismo y la economía social? En Euskal Herria se observan algunas brechas para la transformación. Para las próximas décadas, cabe esperar que en el pensamiento cooperativista vasco prevalezcan dos líneas que ahora están tomando la centralidad desde la periferia, las que vivimos las personas y agentes que estamos en la práctica y que, probablemente, tarden más en incorporarse a la academia: el pensamiento feminista y la economía social transformadora. Vendrán nuevas líneas que tendremos que incorporar a nuestras intenciones, formaciones y prácticas.

El pensamiento y la práctica feministas suponen poner las vidas en el centro, pero no solo como reivindicación, sino como medio de cambio radical de todo lo que hacemos. Cuando pasamos de una visión de empleo a otra de trabajo para sostener la vida, incidimos en dos ámbitos: con una visión más amplia de la propia vida, poniendo en

valor todas las vidas, situando a las personas más vulnerables en el seno de la comunidad; y en la forma más general de la vida, introduciendo la naturaleza y el medio ambiente en el ámbito del trabajo comunitario. En esta vía, se pone de manifiesto la necesidad de interdependencia de todas las personas, trabajos y vidas, y se amplía la visión de las estrategias cooperativas, trasladando el desarrollo de las personas y colectivos desde el ámbito del trabajo digno y emancipador a una red de proyectos de construcción de vidas vivibles. También, sitúa el cuidado como un elemento central a tener en cuenta. El feminismo y las vidas vivibles serán las bases para afrontar la crisis multifactorial actual, porque será necesario para todos construir y cuidar nuestros proyectos de vida, y derribar el capitalismo patriarcal que genera las crisis del clima, de la economía, de la salud, de los cuidados y de la propia vida.

La línea de EST también está cada vez más presente, y podemos esperar que en los próximos años se desarrolle de manera amplia, tal como lo hace actualmente la red de intercooperación Olatukoop. En Euskal Herria denominamos con este nombre al conjunto de prácticas, herramientas, estrategias e ideas que pretenden recuperar la economía para la ciudadanía, y que en otras partes del mundo también encontraremos como economía solidaria, popular o comunitaria. Sea donde sea, la economía es una línea que conecta con la solidaridad, las necesidades de la ciudadanía y el territorio. Hasta ahora, la empresa era para el pensamiento cooperativista el elemento central para el desarrollo de la persona y de la comunidad. Pensamiento muy ligado a la idea de fábrica en la época de la industrialización, donde las relaciones y las contradicciones surgían y se transformaban dentro de la empresa. En la economía capitalista contemporánea, la propia naturaleza material de la empresa se hace difícil de entender, ya que la multinacional, la *startup* y la plataforma se han convertido en el nuevo modelo de empresa capitalista. En esta situación, la escala territorial es el ámbito de las relaciones y las tensiones sociales y económicas. Desde la economía social transformadora, desde el abordaje de la solidaridad en diferentes dimensiones, en las lógicas de esta escala territorial, se responde al reto de crear economía para la comunidad.

Conscientes de que las relaciones económicas y sociales cruzan nuestras vidas, comunidades y territorios, y desde el punto de vista de las necesidades de la ciudadanía, la solidaridad para asegurar vidas que sean vivibles de forma colectiva es central, por lo que tendremos que construirlas en diferentes dimensiones: en la dimensión del cuidado, que tendrá en cuenta todas las vidas; en la dimensión de los agentes público-comunitario-cooperativos, con herramientas y redes de intercooperación; y en la dimensión de la articulación entre iguales con la sociedad.

Pero ese renovado proyecto de transformación, que conectará con las nuevas líneas del pensamiento, necesita también un nuevo sujeto transformador, un nuevo cooperativismo formado por personas cooperativistas transformadoras. En los últimos años, hemos desarrollado un nuevo carácter cooperativo a través de la práctica en nuestras cooperativas de la red Olatukoop, pero también en la creación de nuevas cooperativas a través del proyecto de intercooperación entre agentes cooperativos y universidades KoopFabrika.

El nuevo cooperativismo transformador deberá basarse en una serie de objetivos, es decir, en un conjunto de metas que persigue un proyecto de economía social desde la perspectiva de la EST. De este modo, los objetivos podrían ser una norma básica para orientar el análisis y la acción a favor de los principios de la EST.

A continuación, se muestran las definiciones de los objetivos que se recogen en la propuesta para un sistema de indicadores desarrollado en KoopFabrika (autoría colectiva, 2019).

En primer lugar, se establece como objetivo la “soberanía del trabajo”. Es decir, garantizar el derecho de todas las personas a un trabajo digno basado en el trabajo en común y en valores transformadores, a través de fórmulas de propiedad colectiva de los recursos productivos y a partir de relaciones productivas no capitalistas. Estas relaciones productivas se basan en procesos democráticos de decisión y en sistemas de distribución justos, que se compatibilizan con la sostenibilidad actual y futura del entorno y de la vida.

En segundo lugar, la “iniciativa colectiva”. Este sentido, lo colectivo, se materializa mediante estructuras de decisión democráticas y mecanismos de solidaridad entre sus miembros. Las personas, el trabajo y los objetivos sociales se priorizan sobre el capital, realizando una gestión transparente, democrática y participativa, y estableciendo un justo reparto de beneficios económicos y no económicos.

En tercer lugar, el objetivo relacionado con el “territorio y la transformación social”. Se trata de impulsar el desarrollo local sostenible y comunitario del territorio, comprometiéndose con nuestro medio ambiente, entorno social, económico y político, en la consecución de las necesarias transformaciones sociales, dentro del paradigma de la economía social transformadora.

En cuarto lugar, el objetivo relacionado con el “equilibrio ecológico”. Es decir, interiorizar las bases de la economía ecológica incorporando la actividad económica al sistema humano y a la biosfera. El proyecto se alinea con el reto ecosocial y trata de que la actividad económica se desarrolle con menos energía, materiales y residuos, para preservar con criterios ecológicos las características de los productos derivados de la actividad durante todo su ciclo de vida. De esta forma, incide en el cambio de metabolismo socioeconómico vital para la transición ecosocialista.

El quinto objetivo se expresa como “la vida en el centro”, que consiste en definir y organizar la organización de forma democrática e inclusiva: la propia organización, las tareas y los tiempos de todos los trabajos. Reconocimiento, puesta en valor y garantía de las tareas productivas y reproductivas (individual, colectiva y comunitaria) esenciales para el sostenimiento de la vida. Con ello, se pretende incidir y decidir en la transformación de la expresión del poder y del liderazgo, desarrollando, expresando y aflorando modelos no patriarcales.

Por último, el objetivo de “sostenibilidad económica”: buscar viabilidad económica. Por un lado, estableciendo una política de coorganización de la actividad, es decir, creando espacios de decisión que abarquen a todos los agentes que inciden en la actividad (trabajadores, proveedores, clientes/usuarios, entidades financieras, etc.). Y, por otro, trabajando la pluralidad económica que garantice la autonomía y la viabilidad

financiera, es decir, desarrollando la capacidad de movilizar y adquirir recursos y capacidades de diversa procedencia (mercados económicos —priorizando los no capitalistas—, no mercados —públicos en su mayor parte— y no monetarios —reciprocidad—). Siempre buscando el equilibrio con las otras dimensiones del proyecto.

Este es el renovado proyecto de transformación que se impulsa desde la red Olatukoop, que bebe de fuentes antiguas y nuevas, que tendremos que desarrollar, profundizar y llevar a las prácticas del día a día. Pero ahora tenemos un marco y, aunque no está desplegado, afortunadamente tenemos en marcha un rico ecosistema de prácticas.

El programa KoopFabrika

El programa de emprendizaje social cooperativo KoopFabrika se plantea como una herramienta para la construcción y consolidación de un movimiento de economía social transformadora.³ En él, se combinan la formación teórica, el acompañamiento directo y herramientas para la creación de proyectos, el acompañamiento a los mismos, la investigación y la divulgación.

Es un programa directamente vinculado a Olatukoop. Desde la conformación misma de la red, se plantea la necesidad de generar un programa de promoción de proyectos económicos desde una perspectiva colectiva y cooperativa. También es un proyecto de intercooperación desde sus inicios, donde la cooperación y creación de conocimiento junto con la universidad es clave. En el caso concreto de Koopfabrika, se ha tejido una red de relación entre iguales con la Universidad del País Vasco (Instituto GEZKI) y con la Universidad de Mondragón HUHEZI (Instituto Lanki).

Esta necesidad se sustenta en la constatación de la expansión y ofensiva del modelo de desarrollo económico neoliberal y su implementación territorial bajo la denominación de políticas de desarrollo local impulsadas en las últimas décadas desde la Unión Europea. Se trata del conjunto de políticas y estrategias que se pueden denominar como “neoliberalismo territorial” y que tienen como elementos centrales los tres siguientes:

- a) la denominada “puesta en valor” del territorio o mercantilización de cualquier recurso local potencialmente vendible o rentabilizable en términos monetarios;
- b) la valorización social del empresario, renombrado como “emprendedor”; y
- c) la realización de inversión pública o el aumento de las subvenciones encaminadas al aumento de los beneficios empresariales (Autonomía Sur Cooperativa Andaluza, 2017, s. p.).

Este neoliberalismo territorial encuentra su concreción práctica en la promoción de empresas de tipo *startup* a través de las estructuras públicas dedicadas a promover el desarrollo económico en los territorios. Este modelo individual e individualizante de promoción económica se basa en promover proyectos empresariales sin vínculo con los territorios y las comunidades, con el objetivo primordial de atraer inversores. El “modelo

³ Ver: <http://koopfabrika.eus>. La fuente principal de este acápite es Paolillo Botta (2018).

de negocios innovador”, concebido a partir de una “idea brillante” o el “talento” que todos podemos (y debemos) tener, se magnifica en sus posibilidades de éxito a través de herramientas de *marketing* y comunicación con la intención de conseguir financiación.

Ante el predominio casi hegemónico de estas estrategias, se entiende la necesidad de contrarrestarla y hacer frente a su expansión, promoviendo el emprendizaje social cooperativo desde la EST. Por lo tanto, el objetivo general de KoopFabrika consiste en hacer que la vía principal de promoción de proyectos económicos en el territorio sea el colectivo, cooperativo, arraigado, basado en otra forma de hacer economía. Se trata de generar alternativas socioeconómicas territoriales a la hegemonía del modelo capitalista neoliberal, buscando incidir en las políticas de los distintos organismos públicos que se dedican a la promoción de las economías locales y territoriales. En definitiva, KoopFabrika es un programa para promover esta otra forma de creación de proyectos económicos.

A su vez, el programa funciona como núcleo dinamizador de la EST en el territorio, debido a su presencia territorial, sus distintas actividades y espacios. KoopFabrika realiza labores de nexo entre los proyectos de EST existentes y los que se están gestando, por lo que sirve también de espacio para el vínculo entre estas iniciativas y diferentes actores locales (cooperativas, sindicatos, movimientos sociales, dependencias públicas, etcétera). De este modo, el programa se ha convertido en un elemento fundamental en la búsqueda de creación de un movimiento de EST con implantación territorial.

Por lo tanto, se conjugan en KoopFabrika dos elementos principales. Uno, el impulso y creación de nuevas iniciativas económicas basadas en las propuestas de EST. Y dos, la búsqueda de fortalecer (y crear donde no exista) una densa red territorial de intercooperación. Estos dos elementos se entienden como partes de un mismo proceso, necesarias e interconectadas. Las nuevas iniciativas son las que alimentan la red y es la red la que da sustento y razón de ser a las nuevas iniciativas. Todo ello confluye hacia la creación de un movimiento de EST.

Las dimensiones o ejes en los que se basa la promoción del emprendimiento social cooperativo que desarrolla KoopFabrika son las siguientes.

En primer lugar, se encuentra la dimensión colectiva. Se busca trabajar colectivamente y poner en valor la esta dimensión. Se entiende la dimensión colectiva de dos maneras: a) el sujeto que realiza el proyecto socioempresarial es un grupo de personas y b) porque entre los distintos proyectos existe una clara vocación para la intercooperación. Se habla de la economía en clave de cooperación.

La segunda dimensión se denomina “autogestión y democracia”. Esta manera de hacer economía es parte del paradigma “autoeraketa”⁴, en el cual la capacidad de tomar decisiones es del colectivo. Además, este proceso de toma de decisiones se hace de manera democrática, con un voto por persona y asegurando a todas las personas del

⁴ Autoeraketa = autogestión + emprendizaje + activismo.

grupo el derecho a participar. Esta toma de decisiones democrática se da en tres aspectos: a) en el trabajo diario y la gestión; b) en la propiedad de la empresa; y c) en el reparto de los resultados generados por la actividad.

La tercera dimensión hace referencia a la “viabilidad” del proyecto socioempresarial. Se trata de proyectos que necesitan sobrevivir en el mercado capitalista, pero que no desean interiorizar sus lógicas. No obstante, es evidente que sin viabilidad no hay puestos de trabajo. Los proyectos deben ser rentables monetariamente (retorno monetario), pero también deben ir empoderando a las personas en el camino (retorno societario) y, además, el objetivo esencial es generar resultados útiles para la sociedad (retorno social), nunca la maximización de los beneficios.

Por otro lado, al poner la vida en el centro, se hace referencia a proyectos “vivi- bles”. Las motivaciones individuales, las dudas y las emociones también tienen su espacio en este modelo de emprendimiento. Se entiende a las personas cooperativistas como generadoras tanto de trabajo productivo como reproductivo. El hogar tiene presencia en el trabajo para el mercado y este último en el hogar. El principal valor es la vida y el trabajo no es más que algo instrumental. Es muy relevante el cuidado recíproco de las relaciones en la empresa. En gran medida, hay una búsqueda de un cambio de vida, a partir de la decisión de emprender una actividad coherente con los valores de una misma.

En quinto lugar, el proyecto debe ser arraigado en el territorio. En conjunto, los proyectos socioeconómicos deben estar unidos al territorio mediante redes comarcales que practican la intercooperación entre iguales, que abordan nuevos retos junto con otros agentes sociales locales. De este modo, al insertarse en una comunidad local, pueden recibir la protección de un sector social más amplio y, a medida que estas comunidades se vayan fortaleciendo, será factible generar mejores oportunidades para crear ecosistemas cooperativos.

En sexto lugar, se establece que el horizonte de la transformación social es el que nutre a estos proyectos socioeconómicos. Aun teniendo este horizonte, son proyectos reales que se hacen día a día, que practican otro sistema económico. Es importante diferenciar dos dimensiones de la transformación social: el marco de referencia, por un lado, y la práctica diaria, por otro. Se tienden puentes de una a otra de manera ininterrumpida.

Otra dimensión en la que se basa el programa indica que el emprendimiento social cooperativo es un proceso continuo de responsabilización. La responsabilización es una condición necesaria para ser personas soberanas; sin responsabilización no hay transformación social y no es posible entender el cooperativismo. La responsabilidad se entiende de tres formas en el emprendimiento social y cooperativo; a saber: 1) las responsabilidades que cada individuo toma en su vida; 2) los compromisos tomados junto con el resto de participantes del colectivo; y 3) las responsabilidades que el proyecto toma para con la comunidad de la que es parte.

La diversificación significa la ampliación de la oferta de productos o servicios. En el emprendimiento social cooperativo, es frecuente que una entidad formada por tres o cuatro personas oferte o realice cuatro o más actividades diferentes entre sí. Este camino, que se toma de manera natural, tiene su interés estratégico. Por una parte, aumenta la

resiliencia frente a los cambios del mercado. Por otra parte, posibilita mantener la motivación de cada cooperativista, lo que permite unir las motivaciones personales a las de la cooperativa.

Por último, el emprendimiento social cooperativo es una apuesta firme por la soberanía del trabajo. A diferencia del modelo económico capitalista, aquí no hay intención de enriquecerse con los beneficios económicos, sino que se pone en práctica una economía destinada a cubrir necesidades, sobre todo aquella de generar oportunidades laborales que permitan ingresos. Se busca realizar este trabajo de manera soberana, con la capacidad personal y colectiva en la toma de decisiones, asumiendo la responsabilidad de tomar las decisiones y no cediéndolas a otras personas.

El programa se divide en dos grandes líneas estratégicas. Por un lado, el fomento del emprendimiento social y, por otro, los procesos para generar efectos multiplicadores.

La gran mayoría de las instancias de formación son realizadas por personas pertenecientes a alguna de las organizaciones que llevan adelante el programa; en algunas ocasiones específicas, se cuenta con ponentes especializadas/os convocadas/os puntualmente para la ocasión.

Los contenidos más teóricos y las herramientas se van alternando en jornadas continuas que se desarrollan en el territorio; en ellas se busca generar un continuo intercambio y promover la aplicación de los conocimientos adquiridos y las herramientas aprendidas al desarrollo de los proyectos particulares. Es de vital importancia para la estrategia que busca llevar adelante el programa el intercambio constante entre los diferentes proyectos, en busca de la generación de sinergias propias entre las/os agentes que participan.

Junto con la fase de formación, con los proyectos se realiza un proceso de tutorización “bidelaguntza” que es central en la relación de KoopFabrika con los proyectos. En esta instancia, a cada proyecto se le asigna un/a tutor/a que es el/la encargado/a de acompañar y asesorar a los proyectos en la búsqueda por poner en marcha el emprendimiento. Así, comienza formalmente la exploración de las redes de contacto. Esta parte de redes de contacto en realidad empieza cuando el proyecto va tomando forma y se van identificando posibles proyectos similares y/o complementarios, tanto por pertenencia a un sector específico como por cercanía con los proyectos en formación.

Como parte de esta estrategia de conformación de la red de contactos, y también como forma de acercarse e ir generando vínculo con entendidas que estén en marcha, se van coordinando y realizando visitas a distintos emprendimientos.

La segunda línea estratégica de procesos para generar efectos multiplicadores se compone de dos partes; a saber: la investigación y la formación de formadores (tutores) y promotores.

En la parte referida a la investigación, se busca generar un ecosistema de investigación-acción que desarrolle dos líneas centrales: una referida a la mejora de las

herramientas, los procesos, las estrategias, etcétera, que mejoran el desarrollo de KoopFabrika. Es decir, esta primera línea centra su atención en la mejora e innovación constante del programa en sí mismo.

Como segunda línea guía para la investigación, se impulsa una referida a desarrollos teóricos relacionados al emprendizaje social cooperativo, intentando incidir en la generación de un discurso propio en torno a este tema.

La segunda parte se divide, a su vez, en dos instancias diferentes: la formación de formadores y la de promotores. La primera refiere más directamente a formar futuros tutores de proyectos, es decir, dar capacitación a personas interesadas en participar en ediciones futuras acompañando proyectos en formación. Esta formación de tutores se dirige mayormente (aunque no solo) a integrantes de entidades pertenecientes a Olatukoop, hayan pasado por KoopFabrika o no.

La segunda apunta a formar personas que estén interesadas en tomar conocimiento del programa y de la EST en general, con el fin de que puedan ejercer como promotores de la EST en diversos ámbitos y territorios. Esta formación de promotores es de carácter abierto y se dirige a cualquier persona que esté interesada, buscando que puedan participar diversos agentes (cooperativistas, sindicalistas, técnicas/os de oficinas públicas, agentes universitarios, etcétera).

En esta segunda línea estratégica, de generación de efectos multiplicadores, se enmarcan también diferentes iniciativas de difusión del programa y sus actividades en el territorio. Iniciativas que, junto con la investigación y la formación de promotores, buscan dar a conocer y expandir los alcances de KoopFabrika.

Otros elementos relevantes del programa son la extensión territorial y la metodología. El programa busca extenderse mediante nodos territoriales, entendiendo la labor de articularse con agentes territoriales y de crear condiciones asociativas donde la necesidad de intercooperación y de creación de nuevos proyectos transformadores territorializados demande la puesta en marcha de espacios y programas de formación/acompañamiento.

En cuanto a la metodología utilizada por el programa, esta se basa en la participación y la búsqueda constante por desarrollar procesos de intercambio que ayuden en el crecimiento individual y colectivo de los diferentes grupos y proyectos que participan de KoopFabrika. Se plantea la formación teórica y la adquisición de los conocimientos sobre las distintas herramientas desde una concepción de continua aplicación a los proyectos concretos, intentando que las sesiones de formación repercutan directamente en las actividades de elaboración y concreción de los proyectos. En esta búsqueda, son de vital importancia las distintas instancias de intercambio entre las personas participantes para poder retroalimentarse desde las diversas experiencias y aprendizajes. Se plantean como procesos simultáneos y conjuntos la politización, la toma de conciencia y la adquisición de conocimientos prácticos y herramientas para llevar adelante un proyecto económico de EST.

¿Qué hacer?

En resumen, y de forma clara: queremos dar fuerza y pensamiento nuevo al cooperativismo que hoy es fuerte en Euskal Herria. Para ello, tendremos que ampliar la agenda de intercooperación, poner en común los diferentes modelos existentes en el movimiento cooperativo vasco y, además de mirar a la larga, conocer y reconocer el proceso de transformación de la economía social que se está produciendo en la actualidad.

Porque en el tiempo en que se ha producido el ciclo de crisis 2008-2020, en nuestra opinión, y atendiendo a la historia cooperativa hasta ahora, una nueva ola cooperativa ha cobrado fuerza en Euskal Herria. Todavía se ha escrito poco al respecto (Oleaga, 18 de noviembre de 2019), aunque cada vez nos referimos más al emprendimiento cooperativo. Y tenemos claro que no es una ola centrada solo en Euskal Herria, sino que se está extendiendo por todo el mundo con características similares. Además de ser un impulso básico para responder a las necesidades a través de la autoformación, esta ola se caracteriza por dos líneas principales diferenciadas de las anteriores.

Por un lado, se ha producido la creación o fortalecimiento de nuevas cooperativas para responder a las necesidades concretas de la sociedad organizada, en razón de la línea abierta en su día por la Ikastola, los medios de comunicación vascos o las escuelas de alfabetización en euskera; se han creado cooperativas de diferentes tipos para adquirir energía, finanzas, alimentación, telecomunicaciones, de forma colectiva y cooperativa. Muchas veces para necesidades básicas —que han conseguido muchos socios—, que se gestionan de forma democrática y que, además de su carácter, proponen la respuesta a la necesidad de forma transformadora, a través de la financiación ética, la tecnología libre, la energía renovable o la agroecología. La plataforma seguirá desarrollándose a través del cooperativismo.

Por otro lado, tenemos la creación de nuevas cooperativas de trabajo asociado, importante y diferenciador en el modelo cooperativo vasco. En el último ciclo de crisis, se están creando más cooperativas que nunca en Euskal Herria y la mayoría se caracteriza por ser socios de la cooperativa. En comparación con los ciclos creativos anteriores, en esta ocasión son las cooperativas pequeñas, de servicios, pero muy variadas en la distribución de actividades y territorios, que además tienden a integrarse. Muy diferentes a las cooperativas industriales de experiencias anteriores: más pequeñas, pero probablemente más politizadas y estimulantes. Esta diferencia de carácter no es casual y está muy relacionada con las condiciones de cada época y, en concreto, con la actual terciarización de la economía. En este sentido, y muy ligado a la naturaleza del modelo cooperativista vasco, la emancipación del trabajo mencionado anteriormente tiene una gran importancia en esta nueva ola, en contraposición al trabajo asalariado, situándolo más como elemento de emancipación personal y comunitaria que para el desarrollo de la persona. El debate sigue siendo complicado, pero debe darse en el seno del movimiento obrero. El cooperativismo es una herramienta para cada vez más personas que quieren salir de la sumisión de las relaciones asalariadas; y así podemos entender mejor el surgimiento de esta nueva ola cooperativa.

Además de entrelazar y reforzar estas dos tendencias en marcha, pensamos que debemos asegurar otras líneas estratégicas para que la evolución de la ola cooperativa consolide un proyecto transformador como sujeto activo para una sociedad y una economía transformadoras. A continuación, las exponemos.

En primer lugar, pensamos que debemos crear nuevas cooperativas, asociaciones, redes vecinales para responder a las necesidades identificadas en los territorios. Que las encarnemos, que sean realidad y que fortalezcan los ecosistemas cooperativos de nuestros territorios. Aprenderemos a hacer, a ampliar el tejido cooperativo.

Por otro lado, tenemos que dar importancia a la formación. Debemos tener claro que sin formación no hay transformación. Es una tendencia generalizada pensar que todo el saber debe ser aportado por otro y, bajo ese modelo, nos quedamos atrapados en el conocimiento hegemónico. Tendremos que crear y fortalecer el conocimiento libre y las estructuras formativas autoconstituidas.

Asimismo, debemos acometer ciertos saltos de escala. Emanciparnos colectivamente, en el trabajo, en la energía, en la creación, en el arte, en la tecnología, en la alimentación, requiere la realización de ampliaciones territoriales y saltos de escala a través del entramado de proyectos cooperativos.

En cuarto lugar, deberemos crear una nueva institucionalidad. Empezando por la compactación de las redes de solidaridad vecinal, tendremos que pensar en un modelo de administración y Estado cooperativo que se base en una cultura transformadora y reformada para empezar a construir. También, tendremos que crear estructuras público-comunitarias cooperativas para el desarrollo económico transformador de los territorios.

Todo ello viviendo, construyendo proyectos de vidas vivibles a través de proyectos transformadores, creando redes mutualistas de protección y cuidado, trabajando la habitabilidad como concepto y práctica.

Y que ese nuevo mundo que queremos construir, esa red de herramientas y prácticas, sea para todas las personas. No creemos más una comunidad cerrada y próspera en torno al movimiento cooperativista vasco, donde buena parte de la sociedad estará fuera de la posibilidad de una vida vivible. Deberíamos proponer una solidaridad radical, en todos los ámbitos y en todos los proyectos y estrategias que abordamos, que abra una prosperidad igualitaria en nuestros territorios y vidas.

Una humilde utopía

Queremos acabar citando a Azurmendi: “¡Un poco de mito —libertad—, una humilde utopía, y el mundo abierto ante nosotros!” (Azurmendi, 2011, p. 147).

Necesitamos mitos que nos permitan imaginar y cultivar posibles futuros, con libertad. No permitamos que se reduzcan las posibilidades. Una utopía humilde para vivir bien, que tendremos que construir desde la humildad entre todas las personas. Y abierta al mundo, para recoger de otras experiencias lo que necesitamos y dar a la sociedad lo que podemos.

Tenemos herramientas, tenemos una línea de pensamiento, tenemos una humilde utopía para hacer frente a la distopía social y económica que la economía capitalista nos tiene preparada. Nosotros tenemos esta propuesta, pero tenemos claro que, para afrontar el próximo mundo autoritario, individualista y de desigualdad económica, debemos crear una comunidad abierta, igualitaria, cooperativa, con las vidas y el territorio en el centro, para tener salud y abundancia para todas y todos.

Bibliografía

- AUTONOMÍA SUR COOPERATIVA ANDALUZA (coord.) (2017). *Una política económica local alternativa. Experiencias de desarrollo local autónomo y autogestionario en el Alentejo, Algarve y Andalucía*. Andalucía: Autonomía Sur Cooperativa Andaluza.
- AZURMENDI, JOXE (1984). *El hombre cooperativo. Pensamiento de Arizmendiarieta*. Donostia: Lan Kide Aurrezkoa.
- AZURMENDI, JOXE (2000). “Hitzaurrea”. En Nerea Agirre, Joseba Azkarraga, Eunat Elio, Oihana García, Jon Sarasua y Ainara Udaondo, *Lankidetza. Arizmendiarietaren eraldaketa proiektua* (pp. 13-17). Eskoriatza: Instituto de Estudios Cooperativos Lanki / Universidad de Mondragón.
- BERARDI, FRANCO BIFO (2019). *Futurabilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- GARCÍA JURADO, ÓSCAR (30 de setiembre de 2019). “El cooperativismo agrario andaluz: la inversa de la economía social transformadora”. *Portal de Andalucía*. Recuperado de <https://portaldeandalucia.org/a-fondo/el-cooperativismo-agrario-andaluz-la-inversa-de-la-economia-social-transformadora>.
- IRASUEGI, BEÑAT (4 de abril de 2018a). “Marx, burua eta esku”. *Etzi.pm*. Recuperado de <https://etzi.pm/2018/04/marx-burua-eta-esku>.
- IRASUEGI, BEÑAT (21 de enero de 2018b). “Por la ciencia ficción. Hora de trabajar las nuevas utopías”. *Erria*. Recuperado de <https://erria.eus/sinadurak/zientzia-fikzioaren-alde-utopia-berriak-lantzeko-ordua>.
- KOOPFABRIKA (2019). *Propuesta de un sistema de indicadores para el emprendimiento social cooperativo*. Programa de emprendimiento social KoopFabrika 2018/2019.
- MARX, KARL (1845). “Tesis sobre Feuerbach”. En *Escrituras seleccionadas*. Bilbao: Clásicos.
- OLEAGA, AMAIA (18 de noviembre de 2019). “Sakonago eta zabalago. Olatu kooperatibo berria”. *Erria*. Recuperado de <https://erria.eus/reportajes/sakonago-eta-zabalago-olatu-kooperatibo-berria>.
- PAOLILLO BOTTA, JAVIER (2018). *Construyendo una economía social transformadora: la experiencia de KoopFabrika*. [Tesis de maestría]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, País Vasco.

Educación sindical clasista: la experiencia de la Escuela Sindical José Carlos Mariátegui de la Confederación General de Trabajadores del Perú

Fredy Márquez Véliz¹

Introducción

Los trabajadores del mundo lucharon denodadamente contra el abuso del sistema capitalista, que no tenía la intención de sentar precedencias de ninguna índole, aceptando las demandas de los obreros respecto al salario y las condiciones de trabajo. Sin embargo, la jornada de las ocho horas conseguida en 1886, en los Estados Unidos, estimulada por el pensamiento de los anarquistas, consagró el poder de la clase obrera organizada y proyectó ese logro por todos los confines del planeta, como un resarcimiento a la excesiva explotación que habían sufrido desde cuando el capitalismo se instaló como sistema de acumulación.

A la sazón, Carlos Marx había publicado, en 1848, el *Manifiesto comunista* y, en 1867, *El capital*, donde explica magistralmente que las relaciones sociales estaban determinadas por el posicionamiento económico de los seres humanos en la sociedad, es decir, proletarios y burgueses, y advierte a los capitalistas que en las empresas en las que había ganancia también se germinaba la clase que los desplazaría para encontrar justicia en la sociedad. Se propugnaba el ideal de una sociedad sin clases, donde debiera existir igualdad política, social y económica entre las personas, con la premisa de “a cada quien según su necesidad y a cada quien según su capacidad”. Luego de muchos años de disquisiciones filosóficas, por fin se había encontrado una ideología que tenía sustento científico y se convertía en una esperanza real para los desposeídos, los marginales, aquellos a los que no llegaba el privilegio de una vida digna acorde con su condición de seres humanos.

Mientras en los Estados Unidos y Europa se desarrollaban estos importantes acontecimientos sociales, en nuestra patria, las primeras formaciones obreras se instalaban en las empresas del guano, salitreras y estibadoras administradas por el capitalismo inglés, quienes tampoco toleraban —ni como insinuación— derechos de carácter laboral y salarial. El trabajo era un milagro de la fortuna y debía ser cuidado a fuerza de ser despedido o tratado como un delincuente. De esta forma, se acumulaban ingentes capitales que, como sucede actualmente, no se quedaban en el país para fomentar desarrollo y

¹ Secretario de Cultura y Educación de la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP).

prosperidad, sino que iban a incrementar el poder económico y político del sistema. En el campo, las cosas tampoco eran diferentes: los obreros agrarios de las haciendas del norte eran tratados en condiciones de semifeudalismo. En las haciendas, existían portales que decían: “Trabaja, ora y duerme”, como una severa admonición a aquellos trabajadores que querían objetar la existencia indigna que llevaban, inculcándoles un sentido de resignación frente al hecho consumado del predominio de los señores. Las jornadas laborales eran extenuantes, incluían a menores y no tenían fin. Los propietarios de la tierra eran dueños de la vida y la muerte de sus siervos, porque no les admitían el rango de trabajadores.

Historia y educación sindical clasista

Lamentablemente, la independencia del Perú fue política, pero no económica. Nuestra clase dirigente se enfrascó en una retorcida lucha por el poder, en la que la idea de *nación* no aparecía en el diccionario de sus ambiciones. En esas condiciones nos encuentra la guerra con Chile en 1879, que fue una derrota dolorosa debido a la traición de la clase gobernante. Un ejemplo de la falta de escrúpulos y de respeto por la patria lo dio el presidente Mariano Ignacio Prado, considerado como un militar valiente y patriota hasta que no dudó, en medio de la guerra, en huir a Europa con el producto de una colecta hecha para comprar armas.

Bajo estas condiciones, nuestra clase obrera, sin educación sindical o política, era fácilmente sometida a los abusos del poder y, para menguar en algo el sufrimiento, concibieron el gremialismo y el mutualismo como una forma de atender, entre sí, las necesidades producto de un accidente de trabajo, enfermedad o muerte de algún trabajador. Esta era una forma incipiente de lo que después llamaríamos “solidaridad de clase”, porque aún no había conciencia de clase. El panorama era sombrío: el capitalismo estadounidense, que desplazó al inglés, empezaba a enseñorearse con la explotación de la minería, el petróleo. El Perú era gobernado por la embajada de los EE. UU., la que disponía del manejo económico del país según sus intereses; y, así como la economía capitalista peruana aumentaba y se diversificaba, la capacidad de los trabajadores para negociar mejores derechos era escasa, debido a su falta de preparación, aunque no le faltaba intuición de clase que abominaba de esta relación desigual.

Es necesario remarcar que, a pesar de lo azaroso de esta época, aparecen mentes lúcidas y comprometidas con la igualdad social y el rechazo de toda forma de racismo y discriminación, que son, además, los sólidos cimientos de lo que posteriormente sería el pensamiento reivindicativo en nuestro país. Por esta razón, muy estimable, se debe mencionar en primera instancia a la destacada intelectual y escritora Clorinda Matto de Turner, dama cusqueña precursora del indigenismo, quien, en 1889, escribe su famosa novela *Aves sin nido*, que es una descarnada denuncia de la explotación extrema que sufrían los campesinos en las haciendas del sur del país.

Luego, y a niveles exponenciales, aparece la emérita figura de Manuel González Prada, el precursor del sindicalismo en el Perú. González Prada, intelectual polifacético y

brillante polemista, es un furibundo detractor de la oligarquía peruana, a quien acusaba de rentista, entreguista y traidora. Son bastante conocidas y no pierden actualidad —porque políticos y empresarios le siguen dando razón— sus ironías sobre la clase gobernante con sus sentenciosas afirmaciones: “El Perú es un organismo enfermo: donde se aplica el dedo, brota pus” o “¡Los viejos a la tumba, los jóvenes a la obra!”.

A finales de 1891, viaja a Europa, donde es testigo de las enardecidas polémicas entre los intelectuales de la época. Retorna persuadido por las ideas del anarquismo; reinicia sus célebres ataques contra la oligarquía y asume intelectualmente la defensa de trabajadores y campesinos. Podemos afirmar, categóricamente, que su presencia marca un antes y un después para el proletariado peruano, y es bajo su tutela educativa el momento en que se inicia la educación sindical propiamente dicha.

Para pertenecer a las primeras escuelas sindicales que se formaron en el Perú, el trabajador tenía que asumir conscientemente su condición de alumno, con las implicancias que esta situación conllevaba, es decir, responsabilidad, disciplina y solidaridad de clase. Destacan los nombres de Nicolás Gutarra, Delfín Lévano, Manuel Caracciolo Lévano y otras personalidades del mundo sindical que asumieron las ideas del anarcosindicalismo con una capacidad de retórica admirable, pues fomentaban la idea de que la organización de los trabajadores era una herramienta fundamental a la hora de enfrentar a la patronal y al Gobierno, que actuaban coludidos. Los dirigentes que más destacaban en el estudio podían, con meridiana facilidad, exponer sus ideas libertarias en una reunión sindical o en la plaza pública. Pero no solo exponían: también eran capaces de escribir y publicar prensa obrera con calidad y con un incuestionable sentimiento clasista. Quedan registradas para la historia *Los Pariás*, *Simiente Roja*, *El oprimido*, *La Verdad* y *La Protesta*, que estuvieron vigentes entre los años 1911 y 1926, donde esta última fue la más importante de todas. La respuesta a la afrenta burguesa que trabaja desde siempre al alimón con la prensa reaccionaria, afirmando que los trabajadores somos violentos y destructores en la protesta, es que no somos de esa calaña; porque además de buscar condiciones razonables de vida, somos capaces de crear belleza en las diferentes manifestaciones del arte, y ya en esa etapa del sindicalismo se efectuaban veladas artísticas, culturales y musicales. El estudio del sindicalismo como estructura orgánica es acompañado de cultura y educación. Esta asociación nos ha acompañado siempre, es intrínseca a nosotros.

La Federación de Obreros Panaderos Estrella del Perú (FOPEP), fundada en abril de 1887, se convierte en el eje centralizador de las luchas que estaban basadas en el aumento salarial, abaratamiento de la canasta familiar y, por sobre todo, la jornada de las ocho horas de trabajo. La educación sindical dio sus frutos y, a pesar de las amenazas y la violencia del Gobierno, los trabajadores textiles, federación gráfica, jornaleros del Callao, trabajadores marítimos, sastres y otros inician una escalada de huelgas sangrientas, debido a que la policía las disolvía a balas y sablazos. Finalmente, el movimiento rinde sus frutos y se logra la promulgación de la jornada de las ocho horas el 15 de enero de 1919.

Se inicia una nueva etapa, caracterizada por la madurez de los obreros en la lucha. Mentalmente, estaban dispuestos a la formación de más sindicatos. No obstante, hay

que reparar en un momento que signa la historia educativa de los trabajadores peruanos, y este es el hecho de que, en el proceso del paro por las ocho horas, sus organizadores desarrollaron una fuerte incidencia en los sectores populares que no estaban sindicalizados, dentro de los cuales aparecía la Federación de Estudiantes del Perú (FEP), quienes enviaron una delegación para apoyar y participar junto a los trabajadores en las negociaciones por las ocho horas. Estas eran intensas y las partes no estaban dispuestas a ceder posiciones, hasta que apareció una propuesta de jornada de 9 horas que fue aceptada por los estudiantes, entre los cuales se encontraba el joven Víctor Raúl Haya de la Torre. Ciertamente, los obreros no aceptaron, pues entre sus cálculos estaba el hecho de que el paro tomaba más fuerza, pues a él se sumaban otros sectores de la sociedad. Por último, la estrategia les dio la razón. La asociación estudiantes-trabajadores rindió sus frutos con la formación de la Federación de Trabajadores de Tejidos del Perú, constituida en el local de la FEP, que alcanzó una amplia influencia entre los trabajadores. Pero a la mención de Haya de la Torre debemos ponderar también la presencia en el escenario del joven obrero y autodidacta José Carlos Mariátegui, quien ya se había manifestado en favor de los obreros en el diario *El Tiempo*. Son pertinentes estas alusiones porque entre ambos, Haya y Mariátegui, se desarrollarían las polémicas ideológicas más importantes del siglo XX.

La FEP formalizó la realización de un congreso nacional en la ciudad del Cusco en 1920, en el que, entre otras conclusiones, se acordó el acercamiento de los estudiantes a los obreros y, consecuentemente, la formación de las Universidades Populares Manuel González Prada, en honor a tan ilustre precursor de las escuelas sindicales. Sagaz y astuto, Haya columbraba ya la idea de un acercamiento y dirección de los trabajadores con fines claramente políticos, y qué mejor manipulación si esta se daba a través del conocimiento para inducirlos a sus fines. En efecto, en Lima, el 22 de enero de 1921, en el Parque de la Exposición, se funda la primera universidad, cuyo primer rector fue Haya de la Torre. También se fundó la universidad en Vitarte el 2 de febrero del mismo año. Las clases se dictaban dos noches por semana. De igual modo, sirvieron para iniciar algunas campañas contra el alcoholismo y establecieron el primer botiquín del hogar solventado por los propios trabajadores. Los profesores fueron alumnos de grado superior de las diferentes cátedras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Estas universidades se establecieron también en Arequipa y Trujillo.

Entre 1920 y 1930 se mantiene un periodo de crecimiento de las ideas del sindicalismo, pero este ingresó a un proceso de desorientación y pugnas. Esta crisis del anarcosindicalismo fue entendida por Mariátegui como una crisis de crecimiento y, con gran visión de futuro, pensó en la formación de la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP) como una central sindical de clase basada en los principios del frente único, con independencia política y asumiendo la responsabilidad de ser la organización que defendiera los derechos de los trabajadores en el terreno sindical, económico y político.

La CGTP fue instituida en olor a multitud sindical el 17 de mayo de 1929. Su primer secretario general fue Julio Portocarrero, obrero textil de Vitarte. Pero ¿por qué es importante la fundación de la CGTP? En primer lugar, porque centraliza el movimiento

sindical desperdigado y confrontado, en el que los apristas pretendían ganar terreno para consolidar su dominio sindical y proyectarlo políticamente; de ahí que Haya de la Torre fundara el partido Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA). En segundo lugar, y lo más importante, porque las bases fundacionales de la nueva central tenían un sólido discurso contra el capitalismo causante de las desgracias de los trabajadores y del país. El mensaje era bastante claro: somos una central clasista y propiciamos la formación de una sociedad sin clases, es decir, el socialismo. Es importante destacar que el estatuto de la nueva central define palmariamente la obligación de los trabajadores de fundar, en los respectivos centros de trabajo, bibliotecas, con la proyección de ser bibliotecas ambulantes. Se pretendía llevar la educación de los lugares con mayor formación sindical a aquellos donde la educación era precaria o no existía. A pesar de que se hicieron varios intentos por menguar la influencia cegetepista, entre los trabajadores, debido a la acción divisionista de parte de anarquistas, independientes y apristas, estos no prosperaron y la central se consolidó como el genuino representante de los intereses del proletariado peruano.

Mariátegui era un intelectual por excelencia y, en consonancia con esa condición, se preocupó bastante por la educación de los obreros, porque las ideas del sindicalismo y del socialismo tenían que enraizarse en la mente de los trabajadores y el pueblo. Por eso, la exigencia a aquellos que ocupaban puestos de liderazgo era la más férrea disciplina, el estudio más exhaustivo de las ciencias que fundamentaban la base teórica de la central y la cotización. Se formaban grupos de estudio en la clandestinidad, debido a que los dirigentes eran perseguidos por el mensaje revolucionario de sus ideas. Los trabajadores eran la fuerza confrontadora del pueblo y, en las plataformas de lucha de la central, no solo se pedía aumento salarial o mejoras en las condiciones de trabajo, sino que se cuestionaba el modelo económico, caracterizado por su total sumisión a los intereses del imperialismo de los EE. UU. La educación sindical era constante y se actualizaba permanentemente: se analizaban los temas de la coyuntura nacional e internacional. Nada de lo que sucedía en el mundo nos era ajeno, pues entendíamos el internacionalismo como un principio fundamental. Por eso mismo, los sistemas de represión actuaban activos, alimentados por los delatores e infiltrados. Aun así, nunca se pudo detener la difusión de las ideas renovadoras, porque habían calado en el pueblo dada la contundencia de su ciencia y porque, además, esta prédica estaba garantizada por la experiencia de la clase obrera rusa, que, en 1917, toma el mando del Gobierno destruyendo a la aristocracia zarista.

Esta experiencia revolucionaria de la clase obrera rusa era el mejor aliciente educativo entre los sindicalistas para luchar ya no solo por el salario, sino por el poder. Como decía Lenin: “no hay teoría revolucionaria, sin práctica revolucionaria”. Esta sencilla y profunda reflexión, dirigida a los luchadores del mundo, caló hondo en los sindicalistas del país, quienes desataron una oleada de huelgas, movilizaciones y paros que hicieron tambalear los cimientos de la explotación, pues estaban convencidos, mentalizados, en la certeza de su doctrina.

Debido a esta causa y por los estatutos revolucionarios que regían los destinos de la central clasista, el Gobierno persigue, encarcela o mata dirigentes y trabajadores de

base, como en la masacre del Mal Paso el 12 de noviembre de 1930, en la que fueron emboscados y asesinados 34 obreros mineros. Pero, al no poder vencer con el miedo, empiezan a tramar la ilegalidad de la central, por ser una organización ligada al Partido Comunista. Con esta sin razón, logran su empeño e ilegalizan la CGTP en 1937. De esta manera, se consumaba un duro golpe a la clase obrera, que tuvo que pasar a la clandestinidad, desde la cual los mejores cuadros del sindicalismo, educados sistemáticamente en las ideas de la transformación económica y social de nuestra patria, ordenaban a las bases protestar contra las empresas que abusaban de su poder basado en las leyes que ellos mismos redactaban. Y es que, reflexionando sobre el hecho, se ha comprobado que la burguesía y sus adláteres están descaminados cuando piensan que el terror y la brutalidad del asesinato son armas de disuasión efectiva. Caerán algunos, se enclaustrarán en el miedo otros, pero el ideal nunca muere; la llama que ilumina la utopía siempre estará vigente mientras exista injusticia social. Las ideas no se matan, tienen que convencer por la fuerza de la razón. Es una ley del desarrollo.

Desde entonces hasta 1968, año en que se refunda la CGTP, nuevamente como la única central de los trabajadores clasistas, las banderas primigenias se mantuvieron intactas. Vencieron el paso del tiempo, el odio, la muerte, y se agitan invictas hasta ahora. Mariátegui, el Amauta, tenía razón cuando, en 1928, funda el Partido Socialista, posteriormente llamado Partido Comunista, y la CGTP en 1929, porque nos dejaba un legado creado con genialidad y profundo respeto al ser humano, como un acto de fe en el futuro y la redención de quienes nunca tienen nada.

Durante la existencia de la CGTP, la Escuela de Formación Sindical fue un baluarte del conocimiento y una cantera siempre fértil de nuevos cuadros que se preparaban para dirigir una central que tenía nuevos retos cada día. En ella, recordamos que los conocimientos se transmitieron de generación en generación, gracias a la tenacidad, primero, de los dirigentes trabajadores comunistas que hicieron de su militancia un riesgoso acto de solidaridad con su clase y, luego, en las incidencias con los estudiantes y catedráticos que tenían una audiencia sindical ávida de conocimientos. Pertenecían, en mayor medida, a la UNMSM y otros que, pensando lo mismo que nosotros, eran bienvenidos a ejercer su magisterio.

Instalados en nuestro local propio de la Plaza Dos de Mayo, en la década del setenta del siglo pasado, habilitamos un ambiente especial para la Escuela Sindical José Carlos Mariátegui. Por ella, pasaron, en calidad de profesores, algunas eminencias de la intelectualidad peruana y mundial, para dar ciclos de charlas y conferencias orientadas a mantener siempre la disposición a la lucha. Mariátegui denostaba con fiereza el espíritu “sanchopancesco” de algunos trabajadores, a quienes les importaba, antes que nada, la negociación colectiva o el pliego de reclamos, en donde se discutía un sol más o menos del salario. Ganar más y vivir mejor está bien; no obstante, lo más importante es la visión general de la sociedad y el manejo que hacen los gobernantes de nuestra economía. Más allá de ser trabajadores, somos ciudadanos y debemos tener una visión política y económica que esté de acuerdo con los intereses de las grandes mayorías. Esta es la esencia del pensamiento que se abordaba centralmente en las escuelas sindicales que existen en todo el Perú. Dar el salto cualitativo de la lucha sindical a la lucha política es la manera de

entender la educación. Con estos postulados, la CGTP ha tenido el respeto de los trabajadores desde su fundación y no ha habido ninguna que la supere, a pesar de los intentos de desprestigiarla, paralelizarla o ignorarla por parte de los empresarios y el Gobierno. Llegamos al cerebro y al corazón de los trabajadores y alcanzamos una espectacular afiliación sindical. Como prueba de fortaleza y capacidad de organización, fuimos capaces de convocar el paro del 19 de julio de 1977, en el que millones de trabajadores y ciudadanos paralizaron el país y advirtieron a Morales Bermúdez que estábamos preparados para luchas a mayor escala. Conseguimos una nueva Constitución y elecciones. Luego, llegó la “democracia” de Belaunde, el terrible desgobierno del APRA y, finalmente, la mano negra de Alberto Fujimori, que engañó a tirios y troyanos prometiendo honradez, tecnología y trabajo, y ya en el Gobierno nos dio corrupción, retroceso tecnológico y desocupación. Empezaron los despidos masivos y la liquidación de empresas estatales; la experimentada dirigencia fue despedida y el movimiento sindical cayó estadísticamente a su nivel más bajo en toda su historia. Para coronar la desgracia, en 1993 se promulga una nueva Constitución, en la que se desregulan y flexibilizan las relaciones laborales. Peor, imposible.

Un factor a tener en cuenta es que, luego de la caída del muro de Berlín y el fracaso temporal del socialismo, el mundo ingresa a una etapa en la que se promete una nueva economía, más integradora y abundante para todos. Con esa promesa, llegan a nuestra patria organizaciones no gubernamentales que se ubicaban en todo el espectro de la economía, incluyendo a las organizaciones sindicales. En lo que a sindicalismo se refiere, se contactan con las pocas bases que quedaban y ofrecían cursos de toda índole: Negociación Colectiva, Régimen Pensionario, Informalidad, Derechos de la Mujer, Derechos del Trabajador en el Extranjero, Libertad Sindical, Diálogo Social y una gama variada de contenidos que eran interesantes, necesarios y, por eso mismo, ayudaban al trabajador. El mundo laboral empezó a dar vueltas sobre estos temas, pero ¿y la lucha de clases?, ¿la responsabilidad histórica del trabajador?, ¿el socialismo? Esos temas se convirtieron en tabú, no se tocaban, aunque tampoco se hablaba mal de ellos.

Contribuía en mucho a esta inercia política el hecho de que la nueva generación de trabajadores que se insertaba en el mercado laboral desconocía la historia del movimiento sindical. Es que la arrolladora maquinaria periodística del sistema, aprovechando el trauma dejado por el enfrentamiento entre el Gobierno y el terrorismo, estigmatizaba nuestros símbolos históricos y nuestros ideales, como la bandera roja, que es el distintivo universal de los obreros, y nos calificaba de “filoterroristas”. Hasta la actualidad, existe ese prurito mal intencionado y descalificador que intimida a los trabajadores.

La historia del sindicalismo sufre de eventuales reveses; sin embargo, la fortaleza del pensamiento heredado la enrumba por los cauces trazados por nuestros antecesores. Con pausa, con prisa y mucho tiento, nuevamente tenemos en el repertorio de nuestro ofrecimiento educativo los temas arriba mencionados, insistiendo, además, en que una central de clase tiene que tener ideas de clase y que, antes de pertenecer a una institución con tanta historia como la nuestra, primero tiene que imbuirse de sus ideales aurorales. Todas las regionales de la CGTP, sindicatos incluidos, tienen una Secretaría de Educación y Cultura, y es ahí donde nosotros o los allegados a los trabajadores emprendemos

el difícil y gratificante trabajo de enseñar para luchar. Es la marca inexorable de nuestro destino histórico y no renunciaremos a ella.

Experiencia actual de la Escuela Sindical José Carlos Mariátegui

Como explicábamos, tenemos un local propio en el que, acorde con la importancia que le asignamos al aprendizaje, dispusimos del tercer piso del edificio para la Escuela Sindical José Carlos Mariátegui. A este lugar acudían los trabajadores de Lima y de todo el Perú a recibir conocimientos con comodidad y los servicios propios de una escuela. Penosamente, el paso del tiempo ha debilitado las estructuras de la institución y del tercer piso pasamos al primero, en el que habilitamos un espacio igualmente accesible a nuestros requerimientos. Tenemos a disposición una sala de conferencias que cuenta con la tecnología que requerimos: por ejemplo, un cañón multimedia con equipo de sonido que nos permite dictar clases según la exigencia de los parámetros educativos.

Somos integrantes activos de la Federación Sindical Mundial y, por lo tanto, tenemos una interactividad sindical con otros países del mundo, que nos dan la oportunidad de intercambiar conocimientos y experiencias que resultan muy ventajosas a la hora de tomar algunas decisiones. Para mencionar algunas, señalamos a la FNV (Federación de Sindicatos Holandeses), de Holanda, y las Comisiones Obreras de Andalucía y Valladolid, de España, con quienes hemos suscrito convenios de capacitación para aprovechar su práctica y replicarla en nuestro país.

Es necesario subrayar un hecho de suma importancia para el Departamento de Cultura y Educación de nuestra central debido a las repercusiones que tiene, y es el referido al convenio suscrito entre nuestra institución y la UNMSM, que nos permite, entre otras cosas, la presencia de jóvenes estudiantes en calidad de voluntarios con quienes venimos desarrollando temas tan importantes como la historia del movimiento sindical, la defensa de la mujer y el niño vulnerados por este sistema patriarcal, economía política y realidad nacional.

La pandemia —se repite recurrentemente— ha desnudado en toda su miseria moral la naturaleza despiadada del capitalismo. De nuevo, esto no es una casualidad, sino una constante de la historia. Los medios de comunicación social, las redes y todos aquellos instrumentos que le sirven al sistema para seguir expoliándonos nos martillan en el cerebro la idea acerca del “después de la misma”, que debe ser, dicen los empresarios, una frenética labor de producción para compensar las grandes pérdidas económicas que ha sufrido el país. En complicidad con el Estado, dictan normas que les convienen, como recortar derechos laborales, despedir a su libre albedrío o imponer el salario. Para esclarecer esta maraña de confusión elaborada para invalidar nuestro derecho al reclamo, estamos desarrollando el curso titulado “COVID-19: los trabajadores desenmascarando el neoliberalismo”, que es un alegato político contra los depredadores de toda laya, aquellos que, en medio de la muerte y desesperación que sufre el mundo, siguen enriqueciéndose a sus expensas. Hoy hay más billonarios que antes de marzo de 2020, fecha en que la parcializada Organización Mundial de la Salud declaró oficialmente la pandemia.

Gracias a ello, y sumados a los temas inherentes a la defensa de los derechos económicos y laborales ya desarrollados, en los próximos meses pondremos en marcha para todo el país una malla curricular que abarque todos los aspectos de nuestros intereses sindicales de clase. En realidad, el tema de la virtualidad en la enseñanza es una propuesta que hemos tratado de implementar en los últimos años; pero, acostumbrados como estábamos a las clases presenciales, se nos hacía un tanto difícil desarrollar esta experiencia, porque además existía el hecho de que los trabajadores tenían poca práctica en el uso de estos instrumentos de última generación. El paso del tiempo nos ha ayudado a familiarizarnos con su empleo y este aprendizaje ha devenido en un hecho positivo. La pandemia que vivimos y el confinamiento han logrado que las redes tengan mayor relevancia y que los cursos que dictamos cuenten con una predisposición más favorable.

Bajo esta situación, sacamos partido a la desgracia para acostumbrar a los trabajadores a recibir cursos virtuales. Nos va bien y seguramente mejor en el devenir del tiempo, pues hay algunos aspectos de nuestra vida que cambiarán radicalmente después de la pandemia. La revolución digital se ha instalado para quedarse. Ahora, hasta el celular se ha convertido en un auxiliar necesario para el estudio. Para apoyarnos en esta propuesta de educación virtual, contamos con una sala de informática en la que hay doce computadoras para capacitar y entrenar a los trabajadores en su uso.

El ambiente disponible en la Escuela es amplio y diseñamos una galería de arte en la que exhibimos algunas de las fotografías y cuadros que quedan para el recuerdo de nuestras luchas. También, y cuando fuere necesario, nos permite realizar exposiciones fotográficas o pictóricas de renombrados artistas de la ciudad. Precisamente, el año pasado hicimos, en coordinación con los sindicatos de la Federación Rusa, una exposición que nos dio la oportunidad de observar las actividades laborales de los obreros del mundo.²

A pesar de las frecuentes arremetidas de la reacción policial, que ingresaba abruptamente a la CGTP, en particular, al Departamento de Cultura y Educación, en busca de supuestas vinculaciones con el terrorismo y se llevaba o destruía el material y los libros de los que disponíamos, logramos reconstruir una parte de nuestra memoria histórica. Para este efecto, dispusimos un ambiente especial para la biblioteca y hemeroteca, con títulos esenciales del sindicalismo y obras de cultura general.

Destacamos de manera especial el convenio que nos permitió ordenar cronológicamente el material que quedaba desde los años setenta del siglo pasado, al igual que la conservación de los afiches y grabados de la misma época, lo que nos permitió llevar a cabo una muestra de los afiches elaborados por los trabajadores para difundir los paros o huelgas que hacíamos, en el local de la Escuela de Bellas Artes, donde tuvimos la ocasión de hablar sobre la cultura popular y discrepar de algunos conceptos elitistas y anacrónicos de quienes se consideran dueños de la creación artística.

De la misma manera, expusimos en el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM) del Ministerio de Cultura, al que fuimos invitados para demostrar el

² Algunas muestras de la exposición están disponibles en el siguiente enlace: <https://www.facebook.com/educacion.sindical/posts/1447546215411130>.

importante papel de los trabajadores en los duros años del terrorismo, habida cuenta de que fuimos el principal retén de su prédica extremista en el seno de los trabajadores. Esta exposición nos valió el apoyo de la Comisión, que invirtió una apreciable cantidad de dinero para digitalizar toda la documentación mencionada anteriormente.³

Como se puede deducir, hay una intensa actividad educativa en la central y la incidencia que realizamos nos permite hacer foros y paneles de discusión sobre los acontecimientos más destacados de la actividad política y económica que soportamos; con la exasperante y repudiable existencia de presidentes comprometidos con la corrupción y de congresistas igualmente corruptos, lobistas de los grandes grupos de poder. A los eventos programados asisten expositores que expresan opinión, incluso discrepante, y los admitimos, porque no sentimos temor a la divergencia y, si esta es alturada, ayuda a la reflexión, ya que no nos consideramos infalibles. De la contradicción nace el desarrollo y los trabajadores no podemos darnos el lujo de ser indiferentes a los malos manejos del país.

Los Jueves de Cine, igualmente, eran una oportunidad propicia para proyectar las películas más destacadas de la historia social del mundo, luego de los cuales se procedía a su discusión. Ahora, en pandemia, estamos estudiando la forma de continuar este trabajo, comprobada la importancia de las opiniones que allí se vierten.

Finalmente, subrayamos el beneficio del convenio suscrito con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pues, a través de él, pudimos trabajar con la Escuela Profesional de Ingeniería Civil en el ambicioso proyecto de identificar para reconstruir las frágiles estructuras de nuestro local, el cual tiene aproximadamente 100 años de vida. Durante varios meses, alumnos del último año de Ingeniería Civil, acompañados de ingenieros supervisores, nos visitaron para estudiar el estado de cimientos y estructuras para valorar la situación real del edificio. Lo hicieron gratuitamente y ya concluimos la primera fase. Nos encontramos en búsqueda de recursos para culminar las otras, que necesitan instrumentos de avanzada tecnología.

No contamos con el Estado, a pesar de que los edificios de la plaza 2 de Mayo son considerados patrimonio cultural y deberían ser reconstruidos para devolverle la prestancia de sus años iniciales. No importa: vamos a continuar gracias a las alianzas en el país y en el extranjero, porque sería darles en la yema del gusto a los empresarios y el Gobierno el hecho de tener una CGTP colapsada y sin facilidad de atención.

La mala educación en el Perú no es de ahora, es un problema crónico y endémico. Al analizarla, nos damos cuenta de que esta realidad es calculada y, a pesar de que todos los años se gastan miles de millones para los educandos, estos resultan un colosal despilfarro, debido a que la calidad actual de nuestros alumnos y profesionales no es de primer nivel. Reconociendo que existen profesionales admirables y con mucho talento, comprobamos que son una excepción a la regla. La mayoría migra a otros países buscando

³ Pueden verse los documentos y el material señalado pulsando los siguientes enlaces: https://lum.cultura.pe/cdi/busqueda/documentos?field_rb_colecciones_tid%5B%5D=18577&field_rb_material_tid%5B%5D=1192 https://lum.cultura.pe/cdi/busqueda/documentos?field_rb_colecciones_tid%5B%5D=18577&field_rb_material_tid%5B%5D=33023.

mejores oportunidades de vida y desarrollo personal. Si las cosas están así, es porque los Gobiernos dependientes del poder necesitan tener masas adocenadas e incultas para gobernar a su libre albedrío. Venden el país a las transnacionales con una Constitución que los ampara en derechos redactados explícitamente para ellos. Depredan inmisericordes las zonas de minería, selva y todo sitio donde se encuentre riqueza. Somos, en fin, un país exportador de materias primas, el patio trasero de los Estados Unidos.

La educación es pésima y la formación política, peor. Producto de esta realidad, tenemos electores que siempre votan por quienes después nos dan la espalda y traicionan sus promesas electorales. Entonces, ¿cuáles son las responsabilidades de las escuelas sindicales en el Perú? La respuesta es clara: ayudar en el estudio del sindicalismo, que es una ciencia, a tener una visión de país en términos de igualdad económica y redistributiva; en conclusión, tener conciencia de clase. Este es el quid del asunto: cuando los trabajadores adquieran conciencia de *nación*, volveremos a ser la clase dirigente que, organizada y en condiciones de luchar por lo nuestro, confronta fuerzas con el poder, para demostrar que, en buenas manos, la patria igualitaria es posible.

Está escrito en la historia: todos los grandes cambios que se han conseguido en la pasada centuria han sido el resultado de la decisión inamovible de las masas guiadas por una dirigencia sindical resuelta. Ha pasado el tiempo y las responsabilidades siguen siendo las mismas. A este reto, no le rehuimos.

EPÍLOGO

Enhebrar en diálogo de saberes: la Investigación-Acción y la Educación Popular

La discusión sobre Investigación-Acción y Educación Popular, como práctica y movimiento social crítico latinoamericano, se remonta a los años sesenta del siglo XX, insistiendo en tiempos históricos de cambios y luchas por la liberación, concienciación y emancipación ante la opresión de los poderes hegemónicos.

La Educación Popular, enarbolada por la filosofía educativa de Freire, plantea una educación que se entrecruza con las dimensiones social, cultural, económica y política. Propone una pedagogía del conocer para transformar la historia de opresiones, la cultura del silencio e instrucción instalada e instaurada como hegemónica. Es una práctica de libertad en la que quien educa y quien aprende —en una relación de horizontalidad: donde nadie ignora todo ni nadie sabe todo y nadie sabe necesariamente más que otro— se descubren a sí mismos, adquieren conciencia, problematizan, se emancipan, toma decisiones e intervienen la realidad. Es una pedagogía de la autonomía, en una dimensión crítica del proceso en acción-reflexión, con un aprendizaje dialógico, capaz de darle espacio a la lucha incesable del aprender bajo su propio ritmo y estilo; pero en comunión con quienes lo rodean, construyendo significados desde las experiencias en comunidad y en forma democrática.

La Educación Popular empezó con la noble labor de *enseñanza de las letras*, un proceso de alfabetización, como medio esencial para promover una educación consciente, digna afirmante de derechos humanos, capaz de impulsar en población campesina, obrera, de sectores urbano-populares, pueblos originarios y afrodescendientes pobres; respuestas ante cualquier forma de explotación.

El otro impulso emancipatorio al que hicimos mención, la Investigación-Acción, emerge por el impulso de Fals Borda en confluencia con otros científicos sociales de la región. Critica el carácter colonialista impuesto en las ciencias sociales vía el proyecto desarrollista y plantea una sociología de la liberación, es decir, no solo teórica, sino, práctico-emancipatoria desde y con los actores sociales oprimidos.

Según Miguel Martínez (2009), la Investigación-Acción ha tomado dos vertientes dependiendo del énfasis en sus disciplinas: “Una [...] *sociológica*, —desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin (1946/1992, 1948), Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970)— y otra más específicamente *educativa*, inspirada en la ideas y prácticas de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), L. Stenhouse (1988), John Elliot (1981, 1990) y otros. Ambas vertientes han sido exitosas en sus aplicaciones”.¹

¹ MARTÍNEZ, Miguel (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D. F.: Trillas.

Por su parte, Ortiz y Borjas (2008) señalan lo siguiente:

es preciso recordar que entre 1960 y 1970 se fue gestando en América Latina una corriente amplia de pensamiento en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación. Desde estos campos, en convergencia disciplinaria, en Latinoamérica se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad comprender su compleja realidad con el fin de poderla transformar. Esta corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como el “paradigma emancipador”, ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales.²

En la misma dirección de la Educación Popular y la Investigación-Acción caminan las iniciativas por la transformación del sistema universitario, debido a sus grandes brechas con la sociedad, su lejanía con las múltiples expresiones pluriculturales y su carácter opresivo colonial. En la academia, se activan dispositivos que tienen por detrás grandes asuntos: desigualdades, limitadas respuestas estatales, un orden de género estructurador patriarcal de la vida, tensiones y condiciones de dominio, simplificación positivista que reduce el conocimiento a mero extractivismo, etc.; planteamos que estos asuntos son cada vez más visibles e identificables, por lo tanto, más afectables en un sentido de cambio descolonial. A decir de Germaná, en el artículo expuesto en este libro, sobre la base de reflexiones que ponen en entredicho la ciencia y la ubican en un mundo de posibilidades, podemos hablar de una *nueva ciencia*, de fluctuaciones e inestabilidad, que cuestionan las estructuras del saber eurocéntrico.

Los procesos a los que hemos hecho referencia —Educación Popular, Investigación-Acción Participativa y descolonización de la academia— son procesos altamente imbricados a lo largo de la historia de nuestros países y exigen la participación de todos(as) los(as) involucrados, con sus mecanismos de creación y apropiación del conocimiento para integrarlos en un diálogo fecundo, que contribuya a la valoración humana y a la puesta en marcha de alternativas para el cambio. Así nos lo muestran las valiosas reflexiones y experiencias presentadas en la compilación de este libro, como la de Mozambique o la de la Universidad Federal de Río de Janeiro en Brasil, entre muchas más.

Desde la academia, esto supone el desafío de indagar, en diálogo con otros saberes, la interpelación desde otras formas de saber, como la desplegada por los movimientos sociales; rebasar los tradicionales marcos interpretativos para explicar las crisis de diverso signo que vive América Latina; así como colocar las reflexiones o experiencias surgidas de estas confluencias y vinculaciones en la agenda de la universidad actual y lograr que sean valoradas. Por ejemplo, como nos recuerda el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), las relaciones económicas y sociales cruzan nuestras vidas,

² ORTIZ, Marielsa y Beatriz BORJAS (2008). “La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular”. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. p. 617.

comunidades y territorios, donde la solidaridad colectiva es central. O el llamado a la consolidación de economía social transformadora, con el *emprendizaje social cooperativo*, experiencia de KoopFabrika, del País Vasco.

Partiendo de que Educación Popular y la Investigación-Acción no son excluyentes, estas tienen un profundo asidero en la realidad como punto de partida, la misma que, para las ciencias sociales, conforma el por qué y el para qué de nuestra razón de ser, desde los múltiples mecanismos de creación, apropiación del conocimiento y diálogo fecundo que contribuyan a la valoración humana y a la puesta en marcha de alternativas para el cambio y transformación. Desde la academia, supone el desafío de indagar, en diálogo con otros saberes, la interpelación de otras formas de saber, como la desplegada desde los movimientos sociales, populares, de los cuidados, los cuales han rebasado los tradicionales marcos interpretativos para explicar las crisis de diverso signo que vive América Latina, pero también los retrocesos conservadores y de crisis a causa de las marcadas desigualdades visibilizadas durante la pandemia.

Desde el Grupo de Investigación Acción Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, nos sentimos complacidas, complacidos, complacides, de generar diálogos a través de los eventos académicos que año a año promovemos en alianzas. Esta vez, en vínculo con el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) Perú, con quienes buscamos dialogar sobre las epistemologías y experiencias aún vigentes en el país sobre la educación popular; además de compartir la propuesta de Investigación para la Acción y la toma de Decisiones (IAD), que complementa con enfoque y metodologías la praxis que, como grupo de investigación, estamos encaminando en los casi siete años de presencia en la emblemática Decana de América. La propuesta de IAD es presentada, en esta compilación, por la Universidad Autónoma de Manizales, de Colombia, y por la Universidad Autónoma de Nayarit, de México, con quienes hemos trabajado en comunidad de aprendizaje.

Creemos que el camino se gesta en la acción y desde ella vamos aprendiendo; por tanto, articular pensamiento y acción es una tarea indispensable. Más aún si se forja en común, con alianzas entre instituciones, colectivos, organizaciones, docentes, profesionales y estudiantes, compañeros de ruta que vamos sumando y que, con base en el diálogo, van movilizando esfuerzos compartidos desde las tareas que implica actuar como, desde y con la universidad: formar/entrenar con pensamiento crítico y extramuros; investigar en los territorios y con actores; hacer extensión, proyección y responsabilidad social, que acorten la distancia con la sociedad. La propuesta tiene el territorio como clave, como nos recuerda la Universidad Nacional de Quilmes, que trabaja con organizaciones socioeconómicas del gran Buenos Aires, Argentina.

Vivimos tiempos de lucha y persistencia por la vida, el mundo entero se ha transparentado en sus procesos más críticos, en un contexto atravesado por la pandemia a consecuencia del COVID-19. Está pendiente la transformación del sistema universitario y sus grandes brechas con la sociedad y sus múltiples expresiones pluriculturales. Instituciones universales, entre ellas la academia, activan dispositivos que visibilizan grandes asuntos: desigualdades, limitadas respuestas estatales, un orden de género estructurador

de la vida, tensiones y condiciones de dominio y opresiones, simplificación positivista que reduce el conocimiento a mero extractivismo, entre otras taras, que aún están instaladas, pero en crisis.

Puede ser esta una ocasión propicia para generar cambios y disputas en distintas dimensiones y con actores que no les temen. Una academia que actúe con y apueste por dialogar, desaprendiendo mientras lo hace. En este camino, repensar las epistemologías que tienen su base en la Educación Popular, la Investigación-Acción Participativa y otras que confluyan para poner en jaque las múltiples expresiones de violencia estructurada y asentada en las intersecciones hegemónicas, coloniales y patriarcales, recobra sentido. Junto a ello, se incluyen los enfoques y metodologías que permitan el desenvolvimiento en una práctica no neutral, indesligables del por qué y para qué, con el cómo. Esto nos lo hacen notar los compañeros y compañeras del País Vasco en el texto escrito para esta compilación: un proceso pedagógico multidimensional, que supone lo místico, lúdico, cultural, relaciones humanas y valores, organicidad, estudio e investigación y trabajos para promover una organización colectiva y la alternancia con los tiempos comunitarios. Asunto que las y los docentes de la Universidad Central de Ecuador también remarcan, sumando la necesidad imperiosa de establecer puntos de quiebre con los discursos dominantes de la economía. O como nos recuerda la escuela sindical de la Confederación Nacional de Trabajadores del Perú (CGTP), principal central sindical peruana.

La naturaleza de nuestra intervención, desde esta perspectiva, es la que nos motiva a seguir. En los años recorridos como grupo de investigación-acción, estamos sumando experiencias y reflexionando lecciones en el desenvolvimiento de la labor que animamos, acompañando tesis de pregrado, ejecutando proyectos de investigación interdisciplinarios en territorios nacionales, programas de especialización y cursos de extensión, los proyectos de responsabilidad social universitaria, eventos académicos, conformación de la comunidad de aprendizaje IAD, entre otras, que dinamizan nuestro quehacer en esta línea. Y, en particular, las actividades previstas en diálogo con las organizaciones que integran el consejo social del Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular, con quienes buscamos contribuir al trabajo que, desde sus agendas, nos proponen.

Nos interpelan muchos asuntos, nos animan desafíos diversos, nos interseccionan luchas comunes; seguiremos intentando, ensayando, persistiendo con otras, otros, otros.

ELA PÉREZ ALVA
 Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular
 Facultad de Ciencias Sociales
 Universidad Nacional Mayor de San Marcos

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉFOS.: 424-8104 / 424-3411

MAYO 2022 LIMA - PERÚ

TIRAJE: 300 EJEMPLARES



El libro reflexiona sobre la investigación-acción, los enfoques participativos y los aportes de la Educación Popular. Recoge experiencias de México, Colombia, Alemania, Ecuador, Argentina, Brasil, Mozambique, el País Vasco y Perú.

Presenta el debate crítico sobre el papel, la legitimidad y la contribución de las universidades y sus aliados, frente a los desafíos complejos y estructurales, generados por la desigualdad, la pobreza, el cambio climático, la explotación de los recursos naturales o la convivencia pacífica tras los conflictos armados, que afectan contemporáneamente a toda América Latina, y requieren, soluciones multiactores, interinstitucionales y regionales, articulantes de los saberes locales y los conocimientos generados por las investigaciones innovativas e interdisciplinarias.

Además, debate a partir del movimiento de Educación Popular, diversos retos a los que se enfrentan las y los investigadores, entre ellos: la importancia del involucramiento de los grupos sociales y sectores populares en las investigaciones actuales, la manera cómo investigamos, la utilidad y el uso de los resultados de las investigaciones y el reto de modernizar las universidades.



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Fondo Editorial