

Huellas y Movimientos en la Educación Popular

Por/by Pilar Riaño-Alcalá

Dime por dónde andas ...

Los lugares, participantes y motivos varían: en el sótano de una iglesia de Vancouver, trabajadores y voluntarios discuten cómo integrar la educación popular a su trabajo de apoyo a refugiados e inmigrantes latinoamericanos. En los salones de una institución post secundaria, profesores, trabajadores y miembros de la comunidad conversan sobre un proyecto de apoyo a la producción de materiales de una institución nicaragüense de educación popular. En los talleres de educación del SIDA, madres, jóvenes, adolescentes y trabajadores comunitarios comparten sus experiencias y reflexiones sobre sexualidad, salud, religión, racismo e inmigración. En reuniones y encuentros, activistas y educadores populares planifican y exploran las posibilidades de crear un centro de educación popular en la Colombia Británica. En un proyecto de investigación participativa, cerca de treinta jóvenes se empeñan por desarrollar un diagnóstico de la situación de los jóvenes latinoamericanos en Vancouver.

Estas son algunas de las experiencias que describen los intereses y objetivos que motivan a ciertos grupos a trabajar desde y con la educación popular. Pero, además de los intereses, están los debates, las tensiones y contradicciones que acompañan estos procesos. Estos debates y tensiones sugieren de forma tangible el tipo de movimiento y dinamismo social generado desde la educación popular. Existen cuestionamientos, por ejemplo, acerca de las posibilidades y limitaciones de promover prácticas de educación popular en países del primer mundo, como Canadá. Hay debates acerca de las posibilidades de implementar procesos horizontales y democráticos, cuando se tiene una intencionalidad educativa definida. También existen dudas sobre el riesgo de caer en un populismo educativo que asume que «todos pueden hacerlo todo,» o se cuestiona la división de las funciones dentro de los procesos organizativos y educativos.

Estas tensiones y contradicciones, combinadas con los continuos cambios y contradicciones en la realidad local y global, caracterizan a la

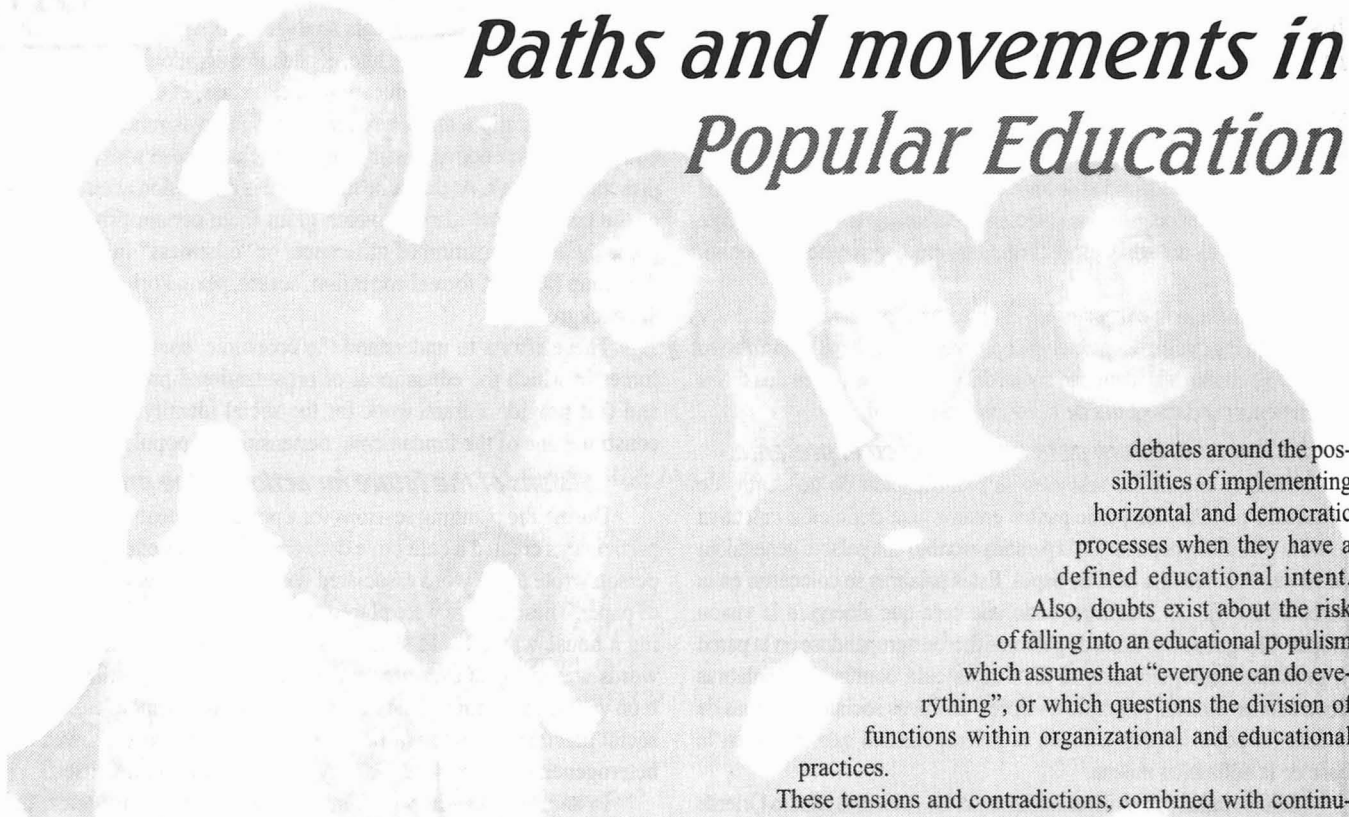
Tell me which way you're going...

The places, participants and motives vary. In the basement of a Vancouver church, workers and volunteers discuss how to integrate popular education into their support work with Latin American refugees and immigrants. In the meeting rooms of a post-secondary institution, teachers, workers and members of the community talk over a support project to produce materials for a Nicaraguan popular education institute. In AIDS education workshops, mothers, young people, adolescents and community workers share their experiences and reflections about sexuality, health, religion, racism and immigration. In various gatherings, activists and popular educators plan and explore possibilities for creating a centre for popular education in British Columbia. In a participatory research project, about thirty young people evaluate the situation of Latin American youth in Vancouver.

These are just some of the experiences that describe the interests and objectives which motivate certain groups to work with popular education. But, alongside the interests are the debates, tensions and contradictions which accompany these processes. These debates and tensions arise in tangible form from the kind of movement and dynamism generated by popular education. There are questions, for example, around the possibilities and limitations of promoting popular education practices in First World countries, like Canada. There are

Estos esfuerzos por entender las fuerzas económicas, sociales y políticas en las que se desenvuelve el proceso educativo u organizativo...constituyen una de las dimensiones fundamentales de la educación popular.

Paths and movements in Popular Education



educación popular como un campo de convergencia en permanente reconstrucción, es decir, como un movimiento social. En este artículo examino en particular los cuestionamientos que se han planteado acerca de la definición de la educación popular. El cuestionamiento, por ejemplo, de la tendencia, o más bien la tentación, de reducir la educación popular a un conjunto de dinámicas o técnicas, o a un discurso sobre politizado, o a la participación de sectores explotados. Pero si no se trata ni de herramientas, ni de discursos, ni de un tipo de participantes en particular, ¿qué es lo que nos permite caracterizar cierta experiencia como un proceso de educación popular?

Contexto e identidad social

El análisis de la coyuntura del trabajo con inmigrantes y refugiados en el contexto de la sociedad canadiense fue uno de los ejes centrales de un taller con los trabajadores comunitarios latinoamericanos en 1992. El taller cubrió temas como: las fuerzas sociales, económicas, culturales y políticas que influyen el trabajo; el impacto de las políticas neo-conservadoras; el recorte a los programas sociales; el clima anti inmigrante; el panorama político de las agencias no gubernamentales y el proceso organizativo de inmigrantes y refugiados.

En mi experiencia, este tipo de reflexión sobre el contexto ha sido frecuentemente acompañada por una reflexión acerca de la identidad social del grupo. Durante este proceso, los participantes analizan sus

debates around the possibilities of implementing horizontal and democratic processes when they have a defined educational intent. Also, doubts exist about the risk of falling into an educational populism which assumes that “everyone can do everything”, or which questions the division of functions within organizational and educational practices.

These tensions and contradictions, combined with continuing changes and contradictions in local and global reality, distinguish popular education as a field of convergence and permanent reconstruction, that is to say, as a social movement. In this article I examine, in particular, the questions that have been posed around the definition of popular education: for example, the tendency, or rather, the temptation, to reduce popular education to a collection of simple techniques, or to an overly politicized discourse, or to the participation of marginalized groups. But if it's not just about tools, or discourse or a particular kind of participant, what is it that permits us to distinguish a certain experience as a popular education process?

Context and social identity

Analyzing the particular socio-political circumstances around work with immigrants and refugees in the context of Canadian society was one of the central themes of a workshop with Latin American community workers in 1992. The workshop covered themes such as: the social, economic, cultural and political forces affecting the work; the impact of neo-conservative policies; the cutting of social programs; the anti-immigrant climate; the political situation of non-governmental agencies; and the organizational processes of immigrants and refugees.

In my experience, this type of contextual reflection has frequently been accompanied by reflection on the social identity of the group.

These efforts to understand the economic, social and political forces in which the educational or organizational process develops ...constitute one of the fundamental dimensions of popular education.

características sociales como individuos y como grupo: edad, género, nivel, situación de inmigración (refugiado, ilegal, ciudadano, etc.), educación, clase social, etnicidad, orientación política, etc. Se trata de reconocer tanto sus diferencias individuales y grupales, como también las ausencias: los que deberían estar, pero no están. Así mismo se discute sobre aspectos de la identidad de los participantes que les otorgan ciertos privilegios o los colocan en una posición de diferencia u «otredad» frente al grupo (nivel de educación formal, acento, orientación sexual, etnicidad).

Estos esfuerzos por entender las fuerzas económicas, sociales y políticas en las que se desenvuelve el proceso educativo u organizativo y en que se enmarca la identidad social del grupo, constituyen una de las dimensiones fundamentales de la educación popular.

Visiones del futuro para una acción en el presente

Durante una de las sesiones de planificación de un centro de educación popular, los participantes crearon una definición colectiva sobre la educación popular. Cada persona escribió una palabra generadora de su visión sobre una hoja de papel. Estas palabras se colocaron en la pared con el fin de ir construyendo una casa que albergara la visión grupal. Una gran diversidad de palabras fueron agrupándose en la pared y, paulatinamente, entrando al área de la casa común. Las palabras generadoras sugerían principios, valores, prácticas sociales o formas de educación popular, pero también la heterogeneidad que estaba en la base de la definición misma.

En otro taller con mujeres inmigrantes de África, el Medio Oriente y América Latina, las participantes escribieron sus sueños personales sobre papeles recortados en forma de nube. Estos sueños se compartieron y organizaron de acuerdo a sus similitudes, y de ellos se dedujeron ciertas ideas centrales. Posteriormente, el grupo trabajó sobre los sueños colectivos en base al conjunto de los sueños individuales: la visión que tenían de su futuro como un grupo de mujeres inmigrantes y la forma cómo los elementos comunes y las diferencias se ubicaban en esos sueños colectivos.

Estas dos actividades sugieren otra dimensión que he observado como central en los procesos de educación popular: el desarrollo de una visión colectiva que guíe las acciones cotidianas. Aquí no se trata de programas o plataformas políticas, de una gran agenda para el cambio de la sociedad, como tampoco de la uniformación de las visiones individuales en una versión única. Se trata, por el contrario, de construir una visión del futuro que guíe el presente. Esto es, de una visión que contenga no sólo puntos de encuentro y valores comunes sino puntos de desencuentro y contradicciones. Esta visión es la que le da orientación a las actividades y acciones cotidianas del grupo y a sus metas de transformación social.

Relaciones sociales y poder: diálogo de saberes

En una clase sobre desarrollo comunitario, tres panelistas comparten sus experiencias y visiones sobre el tema con un grupo de estudiantes conformado por activistas y trabajadores comunitarios. El proceso es

During this process, participants analyze their social characteristics as individuals and as a group: age, gender, immigration situation (refugee, illegal, citizen etc.), education, social class, ethnic background, political orientation, etc. They try to recognize as much individual and group difference as possible and to include those who should be present, but aren't. At the same time there is discussion about aspects of the participants' identity which grant them certain privileges or place them in a position of difference, or "otherness" in relation to the group (level of formal education, accent, sexual orientation, ethnic background).

These efforts to understand the economic, social and political forces in which the educational or organizational process develops and that provide a framework for the social identity of the group, constitute one of the fundamental dimensions of popular education.

Visions of the future for action in the present

During the planning sessions for a popular education centre, the participants created a collective definition of popular education. Each person wrote a key word associated with his or her vision on a piece of paper. These papers were placed on the wall with the idea of building a house which could shelter the group vision. A wide range of words was grouped together on the wall and, little by little, a common vision was created. The key words suggested principles, values, social practices or forms of popular education, but also showed the heterogeneity that exists at the very base of the definition itself.

In another workshop with immigrant women from Africa, the Middle East, and Latin America, the participants wrote their personal dreams on paper cut into the shapes of clouds. These dreams were shared and organized according to their similarities. The central ideas were then deduced from them. Afterwards, the group worked out the collective dreams based on all the individual ones: the vision that they had of their future as a group of immigrant women and the way in which common elements and differences could be situated in these collective dreams.

These two activities present another dimension that I have observed as central in the processes of popular education: the development of a collective vision that can guide daily actions. Here we're not dealing with programs or political platforms, with a grand agenda for changing society, nor with a channeling of individual visions into a unified version. The goal, on the contrary, is to construct a vision of the future which can guide the present. This is a vision that contains not only meeting points and common values but also points of difference and contradictions. This vision is one which gives an orientation toward the daily activities of the group and their aims for social transformation.

Social relations and power: a dialogue between different ways of knowing

In a class on community development, three panelists share their experiences and visions on the topic with a group of students made

El objetivo es construir una visión del futuro que guíe el presente...una visión con puntos de encuentro y contradicciones...

cont. en la pág.54/cont. on page 54

La Educación Popular...no es un proceso cerrado... Sus fronteras se desdibujan fácilmente cuando se encuentra con otras propuestas educativas que se proyectan en áreas como la investigación, el arte o la comunicación.

bastante tradicional: los tres miembros del panel, sentados al frente del salón, presentan sus experiencias, mientras los estudiantes toman notas, escuchan y hacen preguntas.

Después de una primera ronda de presentaciones, los estudiantes les piden a los panelistas que ilustren de una forma práctica el tipo de estrategias que utilizan para promover procesos de construcción de identidad comunitaria. Víctor Porter, uno de los panelistas que hace teatro popular, se levanta y camina hacia la mitad del salón. Desde allí solicita ocho voluntarios, y también uno que quiera esculpir una imagen que represente los obstáculos a que se enfrenta en el trabajo comunitario que realiza. Uno de los panelistas se ofrece como escultor y se aboca a construir la escultura con los cuerpos de los otros voluntarios.

Cuando termina, Víctor invita al resto de los estudiantes a que se coloquen al lado de la persona o imagen dentro de la escultura con la cual se identifican más. Posteriormente, les pide que verbalicen los obstáculos que la escultura les sugiere. Los estudiantes se refieren entonces a sus propias experiencias y a los obstáculos que enfrentan en su trabajo. Al mismo tiempo, comparten sus reflexiones acerca de la escultura misma. Los que son parte de la escultura se unen a la discusión y además de compartir sus experiencias, se refieren a las sensaciones físicas y emocionales que han experimentado al ser parte de la escultura humana que formaron.

Lo que comenzó como una propuesta individual, se colectivizó y multiplicó en el proceso. La imagen inicial se convirtió en el dispositivo que permitió compartir y colectivizar experiencias y reflexiones. Pero más allá, el proceso alteró y transformó no sólo la forma de relacionarse entre panelistas y los estudiantes, sino que democratizó la forma en que se estaba colectivizando el conocimiento.

Este momento me sugiere otra dimensión clave en la educación popular: la del reconocimiento del poder que está presente en cualquier proceso de producción de conocimiento y la de la posibilidad de transformación de las relaciones sociales hacia una relación democrática de sujetos. Para Carmen Rodríguez, el eje fundamental de su trabajo de capacitación de alfabetizadores populares es el del reconocimiento de este poder. Este reconocimiento requiere que los individuos analicen de forma crítica el poder que tienen como facilitadores y el que tienen como resultado de su posición de clase, etnicidad, edad, género o educación. Se necesita, entonces, que cuestionen cómo este poder influye el trabajo de alfabetización. Denise Nadeau insiste en este aspecto para referirse a cómo la educación popular no se limita a un análisis de las relaciones de poder sino que involucra el cambio de estas relaciones de poder y dominación.

La problemática del poder también nos lleva a considerar otro punto importante en la educación popular: el de la naturaleza del «saber.» El

up of activists and community workers. The process is traditional enough: the three members of the panel, seated at the front of the room, present their experiences, while the students take notes, listen and ask questions.

After a first round of presentations, the students ask the panelists to illustrate in a practical way the type of strategies they use to promote a process of community identity building. Victor Porter, one of the panelists, who works in popular theatre, gets up and walks to the middle of the room. From there he asks for eight volunteers, and also for someone who would like to sculpt an image representing the obstacles confronted in community work. One of the panelists offers to be the sculptor and sets out to build the sculpture with the bodies of the other volunteers.

When that is finished, Victor invites the rest of the students to place themselves near the person or image within the sculpture with whom they identify the most. Afterwards, he asks them to verbalize the obstacles the sculpture suggests. The students refer then to their own experiences and to the obstacles they confront in their work. At the same time, they share their reflections about the sculpture. Those who are part of the sculpture join in the discussion, and beyond just sharing their experiences, they describe the physical and emotional sensations which they have experienced while being part of the human sculpture they formed.

What began as an individual proposition, became collectivized and multiple in the process. The initial image became the device which permitted sharing and collectivizing experiences and reflections. But beyond that, the process altered and transformed not only the way the panelists and students related, but also democratized the form in which knowledge became collectivized.

This moment brings to mind another key dimension of popular education: the recognition of the element of power in any process of knowledge production and the possibility of transforming social relations toward a democratic relationship between subjects. For Carmen Rodríguez, the fundamental axis of her work in training workers in popular literacy is the recognition of this power. This recognition requires that individuals analyze in a critical way the power that they hold as facilitators and as a result of their social position based on class, ethnic background, age, gender or education. It's necessary then that they question how this power influences literacy work. Denise Nadeau insists on this aspect and points out that popular education does not limit itself to an analysis of power relations but rather it involves changing these relations, of power and domination.

The power issue also brings us to consider another important point in popular education: the nature of "knowledge". Last year,

Popular Education...is not a closed process...Its borders dissolve easily when they encounter other educational proposals that extend to areas such as research, art or communications.

año pasado, cuando regresé a Colombia, tuve la oportunidad de compartir y discutir con mis colegas colombianos el trabajo de educación popular que se ha venido haciendo con poblaciones afro-colombianas. Desde comienzos de esta década, el movimiento negro en Colombia se ha proyectado y fortalecido, colocando al centro de su quehacer político y organizativo la recuperación de la historia y la cultura negra.

Los centros de educación popular que trabajan con estas poblaciones entienden los procesos educativos como un intercambio de saberes en el que el educador popular reconoce los aportes y el saber de las comunidades afro-colombianas. En este intercambio de saberes se reconoce que para poder entrar en una práctica educativa democrática, cada sujeto debe aportar su experiencia histórica, sus valores, su mundo cultural, sus modos de conocer la realidad y su saber. A través del dialogo se intercambian, recuperan y validan los saberes de los individuos, tanto el saber popular, como el académico, tanto los modos de conocer del activista, como los del educador.

Un aspecto común de todas las experiencias a las que me he referido es que la estrategia metodológica no surgió de los facilitadores, de un curriculum preestablecido o de un manual, sino de la interrogación de los objetivos del trabajo, los intereses de los participantes, las características culturales del grupo y la práctica organizativa o educativa de los participantes. En resumen, la metodología surgió desde la práctica, desde la interrogación de los intereses y dinámicas culturales de los sujetos.

Abriendo caminos

Es en este reconocimiento sobre la necesidad de asumir al individuo como totalidad y a la comunidad como diversidad donde se observan nuevos movimientos y propuestas educativas. Un ejemplo este tipo de exploración es el trabajo de Francisco Ibáñez con testimonios acerca de la vivencia diaria de una persona viviendo con SIDA. Sus «Drag Queen Shows» (espectáculos de travestismo) incorporan el testimonio y la experiencia personal inscribiéndolos en un imaginario mítico cargado de convenciones, canciones y música. Las presentaciones seducen, cuestionan, o de una forma u otra interpelan a la audiencia. Mientras el testimonio ofrece la posibilidad del diálogo entre sujetos, el travestí ofrece posibilidades potenciadoras tanto para el actor como para la audiencia.

Y como este ejemplo, hay muchos más: Las «obras comunitarias» de Lina de Guevara, que reúnen a teatreras profesionales y a mujeres de la comunidad para contar sus historias cara a cara; las marionetas de Adriana Tweedlie que educan a la comunidad sobre temas tales como la sexualidad y el Sida mientras incorporan el humor, el drama y el melodrama; el trabajo del Grupo de Teatro Latino, dirigido por Carmen Aguirre, que usa el teatro foro para presentar los intereses y

when I returned to Colombia, I had the opportunity to share and discuss with my Colombian colleagues the popular education work that was being carried out in Afro-Colombian communities. From the beginning of this decade, the black movement in Colombia has been extending and strengthening itself, locating the centre of its political and organizational activity in the recovery of black history and culture.

The popular education centres that work in these communities understand educational processes as an exchange of different kinds of knowledge, and the popular educators recognize the contributions and knowledge of the black Colombian communities. In this exchange it is recognized that in order to be able to enter a democratic educational practice, each individual subject must contribute his or her historical experience, values, cultural world, ways of understanding reality and of knowing. Through dialogue, the different kinds of individual knowledge are exchanged, recovered and validated, both popular and academic wisdom, both the activists' ways of seeing and the educator's.

A common feature of all the experiences I have referred to is that the methodological strategy didn't come from the facilitators, from a pre-established curriculum or from a manual, but rather from the questioning of the objectives of the work, the interests of the participants, the cultural characteristics of the group and the organizational or educational practice of the participants. In summary, the methodology came out of the practice, out of the need to find out the interests and cultural dynamics of the subjects.

Opening roads

It is in this recognition of the need to attribute totality to the individual and diversity to the community that new educational movements and proposals can be observed. An example of this type of exploration is Francisco Ibañez's work with testimonies about the daily life of a person living with AIDS. His Drag Queen Shows incorporate personal testimonies and experiences inscribed in the mythical display of images loaded with conventions, songs and music. The presentations seduce, question, and, in one way or another, challenge the audience. At the same time, the testimony offers the possibility of a dialogue between subjects; the transvestite offers empowering possibilities to the actor as much as to the audience.

And there are many more examples: the "community plays" of Lina de Guevara, which bring together professional theatre workers and women from the community to tell their stories face to face; the puppets of Adriana Tweedlie that educate the community about themes such as sexuality and AIDS while incorporating humour, drama and melodrama; the work of the Latino Theatre Group, directed by Car-

*The goal is to construct a vision of the future which can guide the present...
a vision with meeting points and contradictions...*

preocupaciones de la juventud latinoamericana en Vancouver. Y muchos más...

Para finalizar: fronteras y encuentros

Conceptos como el de «investigación acción», «comunicación popular» y «teatro popular» se escuchan frecuentemente asociados a la educación popular. Nos preguntamos si estos conceptos son todos diferentes o en qué medida constituyen una forma de hacer educación popular. Si entendemos la educación popular dentro del marco de una concepción metodológica y una visión transformadora, considero que es posible delinear sus puntos de encuentro.

Como métodos y como propuestas, cada uno de ellos tiene su particularidad: en unos casos se enfatizan aspectos de la recolección sistemática de información y la documentación sobre una problemática específica (investigación acción). En otros, se subraya el trabajo creativo, la comunicación simbólica y lo lúdico (teatro). Y están también aquellos procesos a través de los cuales le damos sentido a nuestras interacciones con otros y las formas en que nos representamos (comunicación).

Pero como procesos, cada uno de estas áreas va mucho más allá de la metodología para proponer un marco de referencia alternativo al dominante: una alternativa, por ejemplo, a la falta de proyección práctica y comunitaria de la investigación académica, a las formas y públicos de elite a los que se distribuyen los resultados de investigaciones, a lo restringido del alcance de las publicaciones, al arte elitista, a la división entre público y artista, a la versión oficial de la historia, a la ausencia de voces y sujetos populares, a la desinformación que propagan los medios masivos de comunicación.

Un aspecto común es su planteamiento desde la realidad del individuo y del grupo, su plantearse dentro de una visión de cambio social y como intercambios de saberes. Pero también, la definición de su quehacer educativo, formativo, comunicativo o investigativo con relación a la acción o práctica social.

La educación popular como un movimiento dinámico continuamente recreado por la acción de las comunidades e individuos no es un proceso cerrado, ni tiene un principio y un fin. Sus fronteras se desdibujan fácilmente cuando se encuentra con otras propuestas educativas que se proyectan en áreas como la investigación, el arte o la comunicación. En movimiento y sin fronteras, como un espacio de encuentro y reconstrucción, como un campo de contradicciones y transformación..., ciertamente como una práctica educativa que no se agota ni en las dinámicas, ni en el curriculum, ni en los cursos, ni en ciertos sectores sociales.

Y aquí finalizo, dejando con ustedes las palabras generadoras de mi reflexión sobre la educación popular: movimiento, reconstrucción, sujetos, comunidad, tensión, reflexión, contradicción, acción.

Pilar Riaño-Alcalá trabaja como antropóloga y educadora popular en Vancouver.

men Aguirre, which uses forum theatre to present the interests and preoccupations of Latin American youth in Vancouver. And many more....

To conclude: borders and intersections

Concepts like “action research,” “popular communication” and “popular theatre” are frequently associated with popular education. We wonder if these concepts are all different or to what degree they constitute a way of doing popular education. If we understand popular education within the framework of a methodological conception and a transformative vision, I think it is possible to delineate their meeting points.

As methods and as proposals, each one of these is particular. In some cases elements of the systematic collection of information and documentation on a specific issue are emphasized (action research). In others, creative work, symbolic communication and playful elements are underlined (theatre). And there are also other processes through which we are given a sense of our interactions with others and the ways we represent ourselves (communication).

But as processes, each one of these areas goes beyond methodology to promote an alternative to the dominant frame of reference: for example, to the lack of practical and community application of academic research; to the small elite to whom the results of the research are distributed; to the restricted distribution of publications; to elite art; to the division between the public and the artist; to the official version of history; to the absence of popular voices and subjects; to the misinformation put out by the mass media.

One common element of these processes is that they grow directly out of the reality of the individual and the group; they grow within a vision of social change and as an exchange of different kinds of knowledge. But also, they share the definition of their educational, formative, communicative or investigative activity as it relates to social action or practice.

Popular education, as a dynamic movement, continually recreated by the action of communities and individuals, is not a closed process; neither does it have a beginning or an end. Its borders dissolve easily when they encounter other educational proposals that extend to areas such as research, art or communications. It exists, as movement without borders, as a place of encounter and rebuilding, as a field of contradictions and transformation...certainly as an educational practice which doesn't limit itself, either in its dynamics, its curriculum, its discourse, or to certain social sectors.

And here I end, leaving you with the key words of my reflection on popular education: movement, rebuilding, subjects, community, tensions, reflection, contradiction, action.

Pilar Riaño-Alcalá works as an anthropologist and a popular educator in Vancouver.

Translation by John Brazier.

COMPROMETIDOS

CON SU

COMUNIDAD



WE'RE VANCITY

8 7 7 . 7 0 0 0