



SUJETOS Y SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN



EDUCACIÓN POPULAR, SUBJETIVIDAD Y SUJETOS SOCIALES

Alfonso Torres Carrillo

Profesor Asistente Universidad Pedagógica Nacional

Presentación

Uno de los elementos constitutivos y rasgo definitorio de la educación popular ha sido el pretender contribuir a la construcción de los actores que intervienen en sus propuestas, experiencias, proyectos y programas educativos, a partir de la afectación de sus estructuras y mediaciones cognitivas, valorativas y simbólicas. Ya sea que la educación popular busque fomentar procesos de participación social o de organización popular, fortalecer movimientos

sociales o hacer de los sectores subalternos un sujeto histórico, el ámbito de incidencia específico de la educación popular ha sido y es la esfera subjetiva de individuos y colectivos sociales.

Claro está que la referencia explícita a lo “subjetivo” es reciente; a lo largo de su construcción discursiva, la Educación Popular ha acudido a otras expresiones tales como concientizar, elevar el nivel de conciencia, formar pensamiento crítico, ampliar el conocimiento de la realidad, rescatar

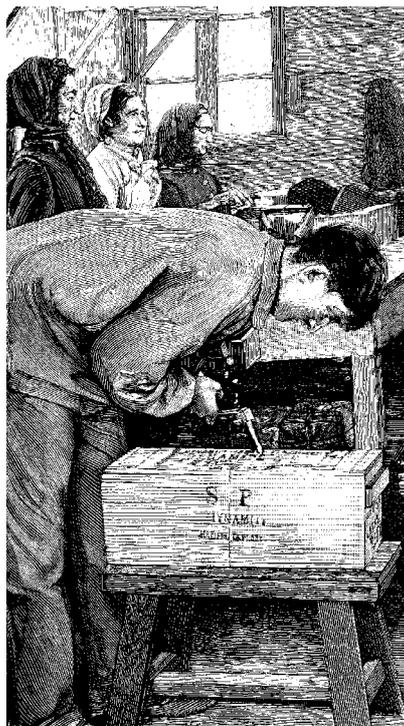
o potenciar los saberes y las culturas populares, ampliar los horizontes de sentido, facilitar la negociación cultural, formar actitudes y valores ciudadanos, potenciar la multiculturalidad y otras, referidas a lo que hoy involucramos en la esfera subjetiva individual y social.

Estos cambios de énfasis no son casuales ni obedecen a simples diferencias de lenguaje; expresan la existencia de diferentes paradigmas que han orientado la EP y los metadiscursos e imagi-

narios que han la influido. Y es que la EP no constituye una teoría cerrada o un cuerpo doctrinal homogéneo; como práctica social y “campo intelectual”, se alimenta simultáneamente de varias fuentes culturales y académicas: imaginarios, valores y experiencias sociales compartidas, reflexiones sobre sus propias prácticas educativas, así como de teorías y debates provenientes de otros campos académicos y culturales (TORRES, 1996 y 1999).

Esta construcción permanente de un discurso y de una identidad de la Educación Popular como corriente pedagógica crítica, ha estado siempre abierta a las influencias de los desarrollos de las disciplinas sociales y a las discusiones intelectuales contemporáneas, en especial las provenientes del pensamiento de izquierda (BOBBIO, 1995). Por tanto, no ha sido ajena a las epistemes, imaginarios, ideologías y paradigmas dominantes en los períodos y coyunturas históricas en las cuales ha transcurrido; la Educación popular, al igual que otras prácticas y discursos alternativos como la investigación participativa, la comunicación popular y las teologías progresistas, ha sido permeada por los paradigmas predominantes en las ciencias sociales latinoamericanas de las últimas cuatro décadas como han sido la teoría de la dependencia, el marxismo estructuralista y el pensamiento gramsciano.

Por ejemplo, el discurso fundacional de la Educación Popular estuvo marcado por la concepción objetivista de la realidad y del conocimiento propia del pa-



radigma clásico de las ciencias sociales; tal paradigma supone la existencia de una realidad social determinada y totalmente independiente de los sujetos; la verdad en esta perspectiva, era la correspondencia entre objeto y representación mental y la ciencia, el conocimiento verdadero por excelencia. Esta perspectiva positivista de ver y conocer la sociedad, se expresaba en afirmaciones comunes a la EDUCACIÓN POPULAR como “hay que partir de la realidad objetiva” y “hay que alcanzar la concepción científica de la sociedad”; lo que era una interpretación de lo social se asumía como verdad natural e incuestionable.

En consecuencia, el acento de las prácticas y discursos educativo populares eran aquellos factores “objetivos” propios de la dimensión estructural y sistémica

de lo social; se hacía alusión a aquellos aspectos visiblemente evidentes como las condiciones materiales de existencia, las determinaciones económicas y sociales, la institucionalidad política (Estado, partidos, organizaciones), así como las manifestaciones y expresiones materiales de la culturales más evidentes. Los aspectos afectivos, volitivos, las creencias y representaciones personales y colectivas eran vistas como “sentimentalismos” o “subjetivismos” que distorsionaban el conocimiento verdadero de la realidad; como obstáculos que deberían superarse.

Sin embargo, durante la última década fueron reconociéndose y cobrando importancia en las prácticas de educación popular dimensiones subjetivas de la acción social e individual; así por ejemplo, empezó a reivindicarse el “mundo interior” de los sujetos, su experiencia vivencial más allá de su conciencia y su razón (MEJÍA, 1998); también se reivindicaron elementos constitutivos de la identidad individual y colectiva como el género, las sensibilidades, creencias, saberes y universos simbólicos; se reconoce la existencia de diferentes lógicas y modos de producción del saber; se incorporan al discurso educativo las referencias a la producción de sentidos de vida colectivos e individuales y se amplían los lenguajes para expresarlo.

1. Crisis del objetivismo y reivindicación de la subjetividad

Esta referencia reiterativa de la subjetividad en los discursos ac-



tuales de la educación popular y el trabajo social comprometido, se enmarca dentro del campo más amplio de reflexiones y debates que en la actualidad se da dentro de las ciencias sociales y las humanidades. La proliferación de eventos académicos y publicaciones donde se destaca abiertamente la centralidad de la "subjetividad" en la comprensión de los procesos sociales contemporáneos, así lo confirman¹: "Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad" (Moran, Prigogini, Garzielfeld y otros) 1994, "¿Podremos vivir juntos?" (TOURRAINE, 1997), "El regreso del sujeto" (Jesús Ibáñez) 1996; "Acerca de la producción de subjetividad" (Guattari, 1996); "Para comprender la subjetividad" (Colmex, 1996); "Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas" (Flacso, 1997), "Subjetividad: umbrales del pensamiento social" (UNAM-Zemelman, 1997) y "El sujeto: existencia y potencia" (UNAM-Zemelman, 1998), entre otros.

Y no es para menos. Frente al reduccionismo objetivista y determinista que predominó en las ciencias sociales, en las prácticas políticas y educativas hasta hace unos años, el acento de realidad se ha venido trasladando hacia el terreno subjetivo, su complejidad y sus posibilidades; la veracidad, coherencia e inteligibilidad que antes creíamos encontrar en el contexto social, en el análisis correcto de la coyuntura, en la "realidad objetiva" o en las "leyes sociales", hoy se ven cuestionadas; la epistemo-

logía, la sociología, la antropología de la ciencia, así como la psicología cognitiva y social y nuevos campos teóricos como los estudios de género y los estudios culturales parecen haberse pasado al lado del relativismo, el perspectivismo, el interpretativismo y el constructivismo.

Realidad social, sujetos sociales, relaciones y acciones sociales no se ven hoy como realidades "dadas", sino como construcciones sociales históricas e intersubjetivas, las cuales son percibidas como objetivas mediante los procesos de internalización, socialización cultural y por el lenguaje que las nombra (BERGER y LUCKMAN, 1976); "participando en las matrices sociales (que in-



cluyen la ciencia y las culturas de las que formamos parte) adquirimos formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de esas metáforas, de esos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro" (FRIED, 1994: 16).

Del mismo modo, el conocimiento de la realidad social no es jamás su reflejo –"verdadero o distorsionado"–, sino una interpretación, una construcción cultural, una lectura desde las redes de significado en las que están inmersos sus observadores; la ciencia, al igual que otras formas de saber históricamente construidos, es un sistema cultural que ha valorado de diversos modos –según la época y campo de conocimiento– las que considera las fuentes y las estrategias válidas de conocimiento (YEHUDA, 1984).

Así, cuestiones vitales para la Educación Popular como las relaciones sociales, políticas y de género, la familia y otras instituciones, así como las identidades regionales, étnicas y generacionales ya no se les ve como hechos "naturales" sino como construcciones culturales e históricas; por tanto, atravesadas por los conflictos que atraviesan lo social. La subjetividad, aparece ahora como vector necesario en la comprensión de estas realidades y no sólo como una derivación determinada por ellas; así por ejemplo, las protestas, luchas y resistencias sociales, encuentran en las creencias, los

¹ Si consideramos las publicaciones referidas culturas e identidades, la lista sería interminable.

imaginarios y representaciones de sus protagonistas, un referente ineludible en su comprensión.

Pero entonces, ¿qué estamos entendiendo por subjetividad? Diversos autores están reivindicando esta categoría por encontrarla más amplia y de mayor potencial analítico y emancipatorio que otras como conciencia o ciudadanía. (Felix Guattari, 1996: 42), la define como “el conjunto de condiciones por las que instancias individuales o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial *sui referencial*, en adyacencia o en relación con una alteridad, a la vez subjetiva”. Por otro lado, Boaventura de Sousa (1994: 123) también destaca la subjetividad como “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural”.

La categoría de subjetividad social está estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de sentido y de pertenencia e identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida.

Uno de los intelectuales contemporáneos que más ha abordado la problemática de la subjetividad, el chileno Hugo Zemelman (1996 y 1997) considera que en ella se articulan memoria y uto-

pía, inconciencia y reflexión, deseo y voluntad, dimensiones que le dan sentido y potencialidad a la historicidad social; para él, la subjetividad nos remite a una amplia gama de aspectos de la vida social, ritmos temporales y escalas espaciales diferentes, desde los cuales se producen y reproducen redes de relación social más o menos delimitadas, que desarrollan elementos culturales distintivos a partir de los cuales los individuos refuerzan sus vínculos sociales internos y construyen una identidad colectiva que tiende a ser contrastante con respecto a otras.

La subjetividad, además de alimentar la institucionalidad social y expresar las identidades colectivas emergentes, también es el terreno de producción de nuevos sentidos de lo social; como plano no totalmente subordinado a la determinación social, la subjetividad además de ser memoria, conciencia y cultura, es una dimensión donde se cuece y se expresa lo incierto, lo inédito, lo nuevo, lo posible y lo utópico.

Por ello hay que considerarla, no como un lugar social o psicológico delimitado, sino como un continuo, un proceso dinámico que se cristaliza en concepciones, instituciones, colectivos y nexos sociales; pero a la manera de un “magma”, la subjetividad vuelve a desbordarlos, generando nuevos aglutinadores sociales, nuevas ideas y utopías, nuevos proyectos que movilizan la acción humana frente a las limitaciones y resistencia que les ofrece lo dado. Es el caso por ejemplo de los jóvenes en las sociedades actuales; más que una definición etérea, es un campo social he-

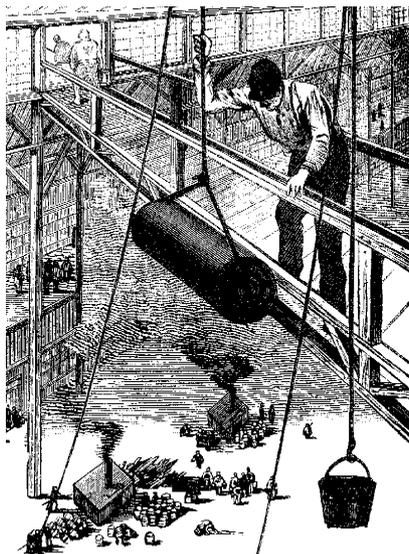
terogéneo en el cual se enfrentan diversas representaciones y modos de ser joven, diversas culturas juveniles difícilmente reducibles a una categorización única como muchas veces pretenden quienes buscan controlarlos desde la ciencia o la política.

En fin, la subjetividad, más que un nuevo campo temático de la investigación social, puede constituirse como un lugar metodológico desde el cual releer algunos procesos, discursos y prácticas, constituyentes de identidades, relaciones y roles emergentes en las sociedades contemporáneas con un alto potencial emancipador.

2. Los regresos del sujeto

La reivindicación de la subjetividad, nos conduce a otra concreción de lo social que aunque la involucra, va más allá de las identidades colectivas: la de los sujetos sociales.

Luego de su parcial abandono por parte de las ciencias sociales bajo la influencia de las diferentes versiones del estructuralismo, la categoría de sujeto (individual y social) ha sido reivindicada de nuevo tanto por la epistemología (IBÁÑEZ, 1994) como por diversos enfoques de las ciencias sociales como la historia social y cultural (THOMPSON, 1984 y 1985, CHARTIER, 1996) y la sociología (TOURAINÉ, 1986 y 1997, BOURDIEU, 1990). La categoría sujeto parece tener una mayor amplitud y flexibilidad analítica y práctica a otras como clase, sujeto histórico o movimiento social, propios de los paradigmas “clásicos” de análisis social que



asocian la acción y los actores colectivos a la existencia de un lugar o conflicto central que les otorga identidad y le confiere “a priori” un sentido histórico emancipador (LACLAU, 1987).

Frente a estas concepciones un tanto teleológicas de los actores sociales, la categoría de sujeto social, busca expresar la multiplicidad de esferas de la sociedad donde se evidencian conflictos y posiciones de actuación social, las cuales no tienen una direccionalidad preestablecida. Entenderemos por “sujetos sociales” a todos aquellos agrupamientos más delimitados y cohesionados que una población o una colectividad; no todo grupo social, así posea identidad, deviene en sujeto, en actor social; ser sujeto social implica una construcción histórica que requiere de la existencia de una memoria, una experiencia y unos imaginarios colectivos (identidad), de la elaboración de un proyecto (utopía) y de una “capacidad” para realizarlo.

Su correlato individual, el sujeto personal, es la búsqueda emprendida por él mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Para Touraine (1997: 66), “el sujeto es el deseo del individuo de ser actor”; sólo existe si logra movilizar la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales; por ello, para el sociólogo francés no es posible construir sujeto por fuera de la acción colectiva: “El sujeto es voluntad, resistencia y lucha... y no hay movimiento social al margen de la voluntad de liberación del sujeto” (TOURNAINE, 1997: 85).

En un sentido similar, para Zelman, un sujeto social es un nucleamiento colectivo que compartiendo una experiencia e identidad colectivas despliega prácticas aglutinadoras (organizadas o no) en torno a un proyecto, convirtiéndose en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenece. En un sentido similar, para Emir Sader (1990: 36), “el sujeto es una colectividad donde se elabora una identidad y se organizan las prácticas, a través de las cuales sus miembros pretenden defender sus intereses y expresar sus voluntades, constituyéndose en esas luchas”.

De este modo, subjetividad y sujetos sociales son realidades plurales y polifónicas, difícilmente atrapables por modelos de análisis monolíticos, iniciativas políticas dogmáticas o propuestas metodológicas y educativas rígidas. A la vez que son deter-

minados por las circunstancias, la subjetividad y los sujetos sociales contribuyen a conformarlas y cambiarlas, a crear nuevos espacios y sentidos sociales: son lugares de lo inédito, de lo nuevo, de lo que desde miradas “objetivas” sería imposible.

Si ello no fuera así, ¿Cómo pensar los cambios individuales y colectivos que vivimos en las experiencias organizativas de base y en las Organizaciones No Gubernamentales que las acompañan? ¿Cómo comprender la creatividad de los sectores populares para sobrevivir y resistir políticas y determinaciones adversas? ¿Cómo entender la capacidad de resistencia y de alegría de los pobres aún en condiciones sociales de extrema pobreza?

2. Subjetividad y las redefiniciones de la educación popular

Hecho esta breve reivindicación del valor y significado que hoy cobran los conceptos de subjetividad y sujeto social en las ciencias sociales contemporáneas, veremos a continuación cómo ha venido incidiendo este “cambio de paradigma” en las redefiniciones que se vienen dando dentro de los debates y prácticas educativo populares. Para ello, retomaremos cómo la incorporación de lo subjetivo afecta cada uno de los cinco rasgos definitorios o dimensiones que conforman el “núcleo común” de los discursos y las prácticas de Educación Popular (TORRES, 1993 y 1996):

1. Lectura crítica del orden social y del sistema educativo;

2. Intencionalidad política emancipadora;
3. Contribución a la construcción de los sectores populares como sujeto histórico;
4. Actuación en el ámbito de la subjetividad de los sujetos educativos;
5. Propuestas metodológicas y pedagógicas dialógicas, participativas.

2.1. Análisis social, intencionalidad emancipadora y sujetos de cambio

Pese a que en los primeros trabajos de Paulo Freire se destaca una posición abierta y crítica frente a la tensión entre lo objetivo y lo subjetivo de las prácticas sociales y educativas, en el discurso fundacional de la Educación Popular enfatizó su polo objetivo, en particular los aspectos estructurales de lo macro-social: sistema económico, social y político, clases sociales, cambio social, proyecto histórico, sujeto del cambio, etc.

Para la mirada clasista de la Educación Popular, existen inexorables leyes sociales que actúan como "necesidades históricas" en torno a las cuales se constituyen un sujeto histórico, la clase obrera (o la campesina) cuyas luchas expresaban el sentido progresivo e irreversible de la historia; las dimensiones subjetivas de la práctica social eran vistas como epifenómenos determinados "en última instancia" por las estructuras económicas; cultura y subjetividad y experiencia per-

sonal, por pertenecer al nivel supraestructural de la sociedad, ocupaban un lugar secundario en el análisis social o eran asumidas como ideologías que había que develar y superar para lograr un conocimiento científico de la realidad.

Como el campo de acción de la Educación Popular era lo evidentemente politizable en el discurso fundacional, las referencias a la cultura tuvieron un tinte positivista al destacar aquellas manifestaciones artísticas y estéticas que representaran lo "popular": las representaciones de lo indígena y el folclor campesino híbridos con un arte realista que denunciaba la explotación y la opresión, a la vez que anunciaba la revolución y la emancipación colectivas.



Como ya señaló en el numeral 1, una característica definitoria de las ciencias sociales contemporáneas es la centralidad que han venido otorgándole a la subjetividad y al cultura en la comprensión de los hechos, relaciones y conflictos sociales. Otrora patrimonio exclusivo de la psicología y la antropología, lo subjetivo y lo cultural permean hoy los estudios políticos, sociológicos, históricos, literarios y comunicacionales, además de ser definitorios en campos como los estudios de género y en los cultural studies.

Desde las perspectivas semióticas de la cultura (GEERTZ, 1992; BOURDIEU, 1980 y 1988), la producción de sentido y el universo simbólico no son fenómenos marginales de la vida social sino dimensiones que atraviesan transversalmente todos sus órdenes: la cultura está en la política, las relaciones sociales, la sexualidad, la religión, el arte, la vida cotidiana e incluso en las prácticas económicas. La cultura vehiculiza y legitima el poder, posibilita los vínculos, orienta las prácticas y los conflictos que atraviesan toda colectividad; expresada en lenguajes y saberes compartidos, cristalizada en mitos y rituales, incorporada en los artefactos, las prácticas y los hábitos sociales, la cultura es considerada hoy, más que una temática, un ángulo desde el cual se puede abordar el conjunto de la sociedad.

Esta importancia estratégica de la cultura en el análisis social se ha enriquecido por numerosos estudios y conceptualizaciones provenientes de diferentes disciplinas y campos de estudio,



cuyo abordaje supera los límites de este artículo². Bástenos señalar que corrientes como el interaccionismo simbólico (Blumer, Goffman, Garfinkel), el construccionismo social (Eliás, Bourdieu) y la teoría de la estructuración (Giddens) son cada vez más influyentes en la investigación sociológica; que en los estudios políticos y sobre la democracia cobran relevancia los estudios de cultura política y subjetividad (Lechner, Guinsberg, 1999); que en historia, la tradición marxista inglesa (Hobsbawm, Thompson, Rudé) y la actual generación de la Escuela de los Annales (Vovelle, Le Goff, Aries, Chartier) han dado un lugar central a la cultura en sus estudios, así como en los estudios actuales sobre comunicación en América Latina (García Canclini, Martín Barbero, Bruner); que en estudios sobre género, sobre juventud, identidades y luchas étnicas y relaciones interculturales, la cultura es imprescindible.

Dentro de la Educación Popular, esta importancia de lo cultural en el análisis social, ha permitido complejizar su lectura crítica de la sociedad, en particular sus ideas sobre la política, el cambio y los actores sociales. En cuanto a la política ya no se le ve como una instancia delimitada a las instituciones y aparatos estatales y partidistas, sino como

una forma de dominación que permea todas las relaciones sociales a través de la cultural; de este modo hacer política alternativa, más que acumular fuerza para una eventual “toma de poder” o centrarse sólo en “incidir en las políticas públicas”, pasa por el reconocimiento, de construcción y superación de las relaciones y prácticas de dominación y exclusión que se dan en los diferentes espacios sociales y culturales donde actuamos.

La idea de sujetos de cambio y el modo de realizarlo también se ven afectadas; si reconocemos que las luchas, las resistencias, las organizaciones y movimientos alternativos no se constituyen solamente por factores objetivos (pobreza, desempleo, exclusión política...) sino también por procesos subjetivos (emociones, convicciones, creencias compartidas, valores, utopías...) y que no sólo son representados por la razón y las ideologías sino también por los sentimientos y el cuerpo, no habría que magnificar un único sujeto de cambio que universalice todas las demandas y anhelos colectivos, ni creer que sólo mediante la “concientización” se generan las solidaridades, los compromisos y las místicas emancipatorias.

Además, si recordamos que las experiencias organizativas y las movilizaciones populares son creadoras de nuevas subjetividades, el trabajo educativo debe posibilitar su reconocimiento crítico y lúdico y su potenciación. Ello no debe verse como fragmentación que debilita la unidad o las luchas, sino afirmación y conjunción de diferencias y utopías que no restan sino suman.

Así mismo, la Educación Popular debe apoyar los procesos de construcción de identidad colectiva y de cultura institucional; el reconocimiento del quiénes somos y el qué queremos a nivel individual y colectivo, así como de identificación y abordaje de las simbologías, las ritualidades, las diferencias y las asimetrías culturales que atraviesan los grupos y organizaciones, también deben ser objeto de los “análisis de realidad” tan frecuentes en la Educación Popular.

2.2. Lo educativo y lo pedagógico

La manera de ver la educación y el trabajo pedagógico también se ven afectados por esta relevancia de la perspectiva cultural en los análisis sociales. Los proyectos educativos se asumen como espacios intersubjetivos, como “iniciativas institucionales que organizan situaciones comunicativas relacionando educadores y educandos en torno a tareas y tiempos específicos” (MARTINIC, 1995: 13); por tanto, el ámbito de intervención de la EDUCACIÓN POPULAR es el simbólico: las representaciones e imaginarios que poseen las personas para dar sentido y orientar sus prácticas.

El logro de los propósitos políticos y culturales de la EDUCACIÓN POPULAR pasa necesariamente por el cambio de las representaciones sociales de educandos y educadores, dado que estas (Moscovisci, 1976) son interpretaciones que gobiernan el mundo cotidiano, produciendo y reproduciendo creencias, normas y saberes legítimamente aceptados por individuos y colectivos.

² Un libro reciente, “Pensar las ciencias sociales. Reflexiones desde la cultura” coordinado por Rossana Reguillo y Raúl Fuentes (Iteso, Guadalajara, 1999) presenta un panorama sobre la centralidad de lo cultural en los estudios sociales en América Latina.

Así, la Educación Popular misma amplía su campo de acción más allá de la concientización, al ensancharse a otras esferas como las creencias, sensibilidades, identificaciones y emotividades que dan cohesión los colectivos sociales y sentido a sus prácticas; estas dimensiones subjetivas pueden tener mayor capacidad para transformar las microestructuras cotidianas y locales opresivas que la sola argumentación desde la razón analítica, tal como el vivenciar y hacer reflexivas otros modos de ser y relacionarse.

En cuanto a los contenidos de la Educación Popular, las relaciones de género, las sensibilidades y los sentidos de vida, así como otras dimensiones instituyentes de subjetividad, pueden ser asumidas como tema transversal de sus programas. Para ello, la distinción que hacen algunos autores (MAGENDZO, 1996) entre currículo manifiesto, currículo oculto y currículo nulo, pueden ser de gran ayuda; entendido el currículo como lo que realmente aprende el educando a su paso por una experiencia educativa, más allá de lo previsto por la institución (currículum manifiesto), involucra las relaciones y pautas culturales que vive en la institución (currículo oculto y también lo que deja fuera, lo no nombrado o invisibilizado (currículo nulo).

A nivel metodológico y didáctico, la Educación Popular ha incorporado propuestas como el diálogo de saberes (Martinic), la negociación cultural (Mariño) y el deconstructivismo crítico (Mejía), alimentadas por aportes provenientes de la antropología y la sociología del conocimiento, la

psicología cognitiva, la epistemología y las pedagogías críticas. Al poner el acento en las condiciones culturales, psicológicas y de poder que posibilitan el aprendizaje, las nuevas búsquedas permiten, por un lado, el reconocimiento de las situaciones y saberes previos de los sujetos, y por el otro, la conflictuación, cuestionamiento o de construcción de aquellas condiciones, relaciones y modos de pensar que obstaculizan la comprensión crítica del mundo y la emergencia de lo inédito, lo posible, en fin de la utopía.

Las llamadas pedagogías del diálogo, negociación o interacción cultural, han aportado algunos criterios metodológicos que reivindican y potencian la dimensión subjetiva y que pueden aportar a la construcción de una pedagogía popular, como las siguientes (MARIÑO, 1996 y 2000):

1. Toda práctica educativa es un proceso intersubjetivo, comunicativo y por tanto productor de sentido; en ella entran en juego saberes, creencias, valores, representaciones e imaginarios que son reproducidos, recreados o transformados en la interacción entre educador y educandos, ya sea en contexto escolarizados o no.
2. Reconocer los saberes y modos de saber diferentes de los sujetos educativos, los cuales van más allá de la dicotomía saber popular-saber científico y están inmersos en los entramados de significación de sus ámbitos culturales; así mismo, dentro de cada individuo pueden coexistir modos

de pensar diferentes, según las esferas y dominios de acción en que se desenvuelven (por ejemplo, pensamiento analítico formal e inteligencia emocional).

3. Admitir que las redes de significación previas al proceso educativo son limitadas y que deben ensancharse y complejizarse al ser conflictuadas por experiencias, cuestionamientos y nuevas situaciones de aprendizaje: aprendemos desde lo que sabemos (conocimientos y cultura previos) pero también en contra lo que sabemos.
4. El aprendizaje y por tanto la educación son experiencias colectivas, así opere en procesos psicológicos individuales; aprendemos de y con otros: conversando, discutiendo, confrontando, negociando. Las representaciones, nociones, conceptos, valores y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre el mundo han sido construidos socialmente y su cambio sólo es posible en ambientes colectivos.
5. El aprendizaje es práctico y reflexivo. Aprendemos haciendo y reflexionando sobre lo que hacemos; pero este "hacer" no sólo es empírico sino también mental, lógico y esa "reflexividad" no sólo se realiza desde la lógica racional analítica, sino desde toda la densidad de la cultura y la subjetividad de la que estamos constituidos. Aprendemos desde la razón, pero también desde el afecto, la intuición, el deseo, etc



Finalmente, estas pedagogías permiten reconocer las identidades singulares o comunes en juego, propiciando el compartir sus biografías personales, generando experiencias que pongan en evidencia nuestros miedos, anhelos, sueños y deseos, y permitiendo construir en común proyectos y utopías que afiancen la identidad individual y colectiva. Ello posibilita la capacidad de definición de intereses propios y el despliegue de prácticas dotadas de sentido y de poder (ZEMELMAN, 1995).

Bibliografía

- Aportes # 45. *Pedagogías de la educación popular*. Bogotá: Dimensión educativa, 1994.
- Aportes # 52. *El diálogo en educación. Perspectivas teóricas y didácticas*. Bogotá: Dimensión educativa, 2000.
- BERGER y LUCKMAN. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrotu, 1976.
- BOBBIO, Norberto. *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Taurus, 1995.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. "Subjetividad, ciudadanía y emancipación". En *El otro derecho* # 15. Madrid, 1994.
- DE LA GARZA, Enrique. *Crisis y sujetos sociales en México*. México: CIIH UNAM, 1992.
- GIMÉNEZ, Gilberto. "Materiales para una teoría de las identidades sociales". En *Frontera Norte*. Vol. 9, # 18. Julio-diciembre, 1997.
- GUATTARI, Felix. *Caosmosis*. Buenos Aires: Ursula, 1997.
- GUINSBERG, Enrique. "Proyectos, subjetividades e imaginarios en Latinoamérica". En *Argumentos* #s. 32/33. México: UMAM Xochimilco, 1999.
- LACLAU, Ernesto. "Los nuevos movimientos sociales y la pluralidad de lo social". En *Revista Foro* # 4. Bogotá, noviembre de 1987.
- LEÓN, Emma y ZEMELMAN (coords). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos-CRIM UNAM, 1997.
- MARIÑO, Germán. *Aprender a enseñar*. Bogotá: ICBF-FAMI, 1996.
- MARTINIC, Sergio. "Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social". En *La Piragua* # 11. Santiago: Ceaal, 1995.
- MEJÍA, Jorge Julio S.J. *Recuperar la conciencia de sujeto*. Bogotá: Cinep, 1998.
- MELUCCI, Alberto. "The symbolic challenge of contemporary movements". En *Social Research*. Vol. 52 # 4. 1985.
- . *¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?* Mimeo, México: Sedepac, 1996.
- MOSCOVISCI, Serge. *Psicología social*. Paidós, 1976.
- REGUILLO, Rossana y FUENTES, Raúl (coords). *Pensar las ciencias sociales hoy*. Guadalajara: Iteso, 1999.
- Torres, Alfonso. *La educación popular: entre la esperanza y la incertidumbre*. Bogotá: Cinde, 1993.
- . *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- . "Ires y venires de la Educación Popular en América Latina". En *Práctica* # 19, Bogotá, diciembre de 1999.
- TOURAINÉ, Alain. *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- VELÁSQUEZ, Enrique. "Animación: construir afueras a la organización", En *Cuadernos de la capital* # 1. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública, 1997.
- ZEMELMAN, Hugo. "La educación en la construcción de sujetos sociales". En *La Piragua* # 7. Santiago de Chile: Ceaal, 1992.
- . *Determinismos y alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. Caracas: UNAM – Nueva Sociedad, 1995.
- . *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: Colegio de México, 1996.
- . *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos, 1997.