



UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION POPULAR

La gestión del circuito metodológico en SEA

OFELIA MONTES
CARMEN LORA
ROBERTO BURNS

cuadernos
SEA

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION POPULAR
La gestión del circuito metodológico en SEA



UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION POPULAR

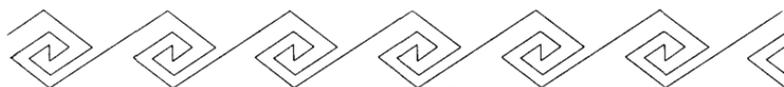
*La gestión del circuito metodológico
en SEA*

OFELIA MONTES

CARMEN LORA

ROBERTO BURNS

cuadernos
sea



© Servicios Educativos El Agustino
Renán Olivera 249, Lima 10.
Teléfono: 733628
1ra. Edición: Julio 1993

**Diseño de carátula
e interiores:** Aurora Barrantes

Foto de carátula: Raúl Méndez
Revisión del texto: Eduardo Borrell

INDICE

Presentación	7
La Gestión del Circuito Metodológico en SEA Ofelia Montes	9
I. ANTECEDENTES HISTORICOS	13
II. ROL DE LA PARROQUIA EN EL CONTEXTO DE FINALES DE LA DECADA DEL 60 Y A LO LARGO DE LOS 70	17
III. PROYECTO SERVICIOS EDUCATIVOS EL AGUSTINO (SEA): 1978-1990	21
IV. SEA COMO AGENTE EDUCATIVO: LAS OPCIONES QUE DAN SENTIDO AL METODO	27
V. ACERCA DEL CIRCUITO METODOLOGICO ACAS	31
a. El acompañamiento	35
b. La asesoría	38
c. La capacitación	40
d. La sistematización	41
VI. TRES CONSIDERACIONES SOBRE LA PRACTICA EDUCATIVA DEL ACAS:	43
1. Profesionalidad	43
2. El desborde de la realidad: la «destrucción» de nuestros planes	44

3.	Los roles y papeles que forman parte de la vida de la gente	45
VII. EL ACCIONAR DE SEA HOY		47
1.	La promoción del liderazgo desde lo económico	49
2.	La presencia de una nueva lógica	51
3.	¿Qué significa todo esto en nuestra práctica educativa?	51
4.	La interrelación de los equipos promocionales	54
5.	La práctica del circuito metodológico	54
Comentario al trabajo: La Gestión del Circuito Metodológico en SEA de Ofelia Montes Carmen Lora		57
1.	Un trabajo pastoral que da origen a una institución educativa	59
2.	Un método que se sustenta en una opción	60
3.	Acompañamiento, Asesoría, Capacitación y Sistematización (ACAS). Una síntesis rica pero difícil	62
3.1	Tomar distancia metódicamente	62
3.2	Encontrar un nuevo diseño de proyecto que pueda articular mejor los planes y el trabajo real	64
3.3	Distinguir lo que es una inversión necesaria, de lo que puede ser una inversión irracional	65
4.	Desafíos	65
Para caminar de otro modo - Reflexiones sobre el Método en Educación Popular		
Roberto Burns, s.j.		67
1.	Dos precisiones	70
2.	Volver al duro fundamento de la experiencia	71
3.	Los momentos del camino	72
a.	La experiencia interpretada	73
b.	Las interpretaciones segundas	76
4.	Conclusión: para ser y hacerse humanos	78

PRESENTACIÓN

En Noviembre de 1993, el Sector de Educación Popular de la Compañía de Jesús en el Perú (SEPSI) organizó en Lima un evento en el que participaron los centros promovidos por la Compañía en el país. En este pequeño libro presentamos la ponencia que estuvo a cargo de Servicios Educativos El Agustino (SEA).

La ponencia de SEA fue presentada por Ofelia Montes. Ofelia ha recogido y sintetizado una reflexión colectiva presente en SEA, fruto de una práctica educativa de muchos compañeros de trabajo y vida a lo largo de los años. Por su experiencia educativa y compromiso de vida, Ofelia mejor que nadie expresa lo que queremos ser y hacer en SEA, nuestro método, nuestra opción.

La ponencia de Ofelia estuvo acompañada por dos excelentes comentarios de dos amigos, Carmen Lora, directora del Centro de Estudios y Publicaciones (CEP) e investigadora en el Instituto Bartolomé de las Casas (IBC); y Roberto Burns, s.j.,

director de la Casa de la Juventud en Breña y asesor nacional de las Comunidades de Vida Cristiana (CVX). Ambos comentarios permiten profundizar y avanzar la reflexión sobre lo que significa ser educadores populares hoy. A ellos nuestro más sincero agradecimiento por su amistad y por la calidad de su aporte.

*Francisco Chamberlain, s.j.
Director de SEA*

***LA GESTION
DEL CIRCUITO
METODOLOGICO
EN SEA***

Ofelia Montes López

Agradezco la oportunidad de compartir con Uds. la experiencia promocional de Servicios Educativos El Agustino (SEA) que acaba de cumplir 15 años.

Mi exposición estará centrada en la promoción realizada por SEA: el marco global del trabajo educativo y el proceso institucional que ha dado origen a nuestra forma de entender y practicar la educación popular.

I. ANTECEDENTES HISTORICOS

Acercarse a la práctica educativa de SEA nos remite necesariamente a la historia del distrito de El Agustino y a la trayectoria de la Parroquia La Virgen de Nazaret. Ambas realidades, el distrito y la parroquia, han marcado y siguen marcando la manera cómo SEA se relaciona con la población. Hablemos primero de la historia del distrito:

1. En 1968, cuando se creó la Parroquia La Virgen de Nazaret, la organización popular, nacida en 1945, todavía se centraba en la conquista del espacio para la vivienda. Los procesos originales de ocupación de la tierra, de los cerros y las áreas planas en el distrito fueron sumamente caóticos, sin ninguna planificación. El hecho de ser la primera barriada de nuestra era, con sus inicios a mediados de los años 40, ha supuesto un costo que la población ha tenido que asumir durante décadas hasta el día de hoy. A lo largo de más de 20 años, desde 1946 hasta 1968, se había generado en el distrito un importante número de

asociaciones de pobladores en los diversos barrios, tanto en los cerros como en las zonas planas. El problema del espacio urbano se debía, como hemos dicho, a la forma desordenada, tugurizante, de las primeras invasiones y ocupaciones de la tierra. Se trataba de una situación que tiene semejanzas con el caos informe original del que habla el primer capítulo de Génesis. De ahí, la larga lucha por ordenar el espacio urbano, una lucha que continúa hasta hoy.

Para la solución de los problemas del desorden espacial y de los servicios, la población entablaba relaciones con diversos organismos del estado y recurría con frecuencia a la práctica de los padrinzgos políticos y las clásicas formas de clientelaje. En este tiempo las luchas barriales se centraban en la conquista de lo que sería la Ley 13517 o Ley de Barriadas.

Se generaban, también, en estos primeros veintitantos años del distrito, otras organizaciones y agrupaciones que daban vida a los barrios: clubes de madres, organizaciones juveniles culturales y deportivas y, a fines de los años 60, un inicio del trabajo de los grupos de izquierda, sobre todo entre los jóvenes.

2. A partir de fines de los 60, durante el gobierno militar velasquista, el estado lideró la reorganización de las asociaciones de pobladores y puso en marcha el proceso de remodelación de las zonas planas de ambos lados de la Av. Riva-Agüero, un proceso que marcará la vida distrital a lo largo de los años 70. El proceso de remodelación, y la expropiación de terrenos para los excedentes, involucraría a 8,000 familias en un proceso sumamente conflictivo. El conflicto se vivió al interior de la misma población, con los organismos del estado -primero con la Oficina de Pueblos Jóvenes y luego con SINAMOS (Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social)- y el capital urbanizador. La

remodelación fue, de hecho, el eje de la organización poblacional durante más de 10 años, una gigantesca escuela de participación y procesamiento de los conflictos internos y externos.

El proceso de remodelación enfrentó a los pobladores entre sí, pues cada uno tenía intereses diferenciados y vitales. Algunos contaban con lotes de 200m² o más, mientras que otros no poseían más de 35 ó 40 m². Por eso, dentro de la misma población con sus distintos intereses, se entablaba una pugna por el control de las organizaciones vecinales. En esta pugna, algunas zonas, con dirigentes más democráticos, por ejemplo en la VI Zona, pudieron imponerse a los sectores más pudientes de los mismos barrios.

Al mismo tiempo, los pobladores de los cerros que quedaban fuera del proceso de remodelación se organizaban para conseguir los servicios de agua, desagüe y luz. Se movilizaron también para demandar al municipio distrital, recientemente creado en 1965, el no cobro de los arbitrios (porque de hecho no se beneficiaban de los servicios por los cuales se hacían dichos cobros).

En este contexto de múltiples conflictos se dan los primeros intentos de centralización. Las organizaciones de pobladores de los cerros se unen; los jóvenes forman el Frente de Instituciones Juveniles de El Agustino (FIJA); la Coordinadora de Grupos Culturales se crea y lucha por ganar una mayor presencia de los jóvenes en las organizaciones vecinales; se lanza también el Comité de Coordinación de las Instituciones Populares de El Agustino (CCIPA) y la Coordinadora de Pueblos de La Atarjea.

3. En los años 1977 y 78, con el creciente deterioro de la economía popular, la Junta Militar promulga la Ley 22612 con el propósito de ganar a los pueblos jóvenes e incorporarlos al Casco Urbano.

Como todos sabemos, los últimos años del período militar son un momento muy agitado en el país, con dos paros nacionales y miles de dirigentes sindicales despedidos. Esta situación se vive intensamente en el distrito, donde ya se habían iniciado diversos intentos de centralización. La historia anterior del distrito, sobre todo la experiencia de la remodelación y la lucha de los cerros a fines de los años 60, había generado una promoción de líderes populares crecientemente politizados y forjados en las diversas luchas barriales. A estas luchas se incorporaron un número no muy grande, pero cualitativamente importante, de obreros despedidos por los paros nacionales.

Es este conjunto de líderes el que impulsa, en el año 1979, la constitución de una Federación Distrital de Pueblos Jóvenes, Urbanizaciones Populares, Cooperativas de Viviendas, como una instancia autónoma, democrática y de lucha del pueblo de El Agustino. La Federación representa la máxima expresión de los esfuerzos de centralización de las organizaciones vecinales y, por otra parte, como veremos, el fin de la hegemonía de lo vecinal-territorial sobre otras formas de organización popular en el distrito.

II. ROL DE LA PARROQUIA EN EL CONTEXTO DE FINALES DE LA DECADA DEL 60 Y A LO LARGO DE LOS 70

Es bueno insistir en que SEA nace en 1978, 10 años después de la fundación de la parroquia, y sólo puede entenderse como un producto de la forma de trabajar de la Iglesia en el distrito. Por eso, conviene señalar algunos rasgos de la presencia y trabajo de la parroquia en su primera década de existencia:

1. El punto de partida del trabajo de la parroquia fue la inserción en la vida de los barrios, sobre todo en su relación con las organizaciones existentes. El contacto con las organizaciones populares se hizo desde el trabajo pastoral en las diversas comunidades y capillas de la parroquia.

2. Desde los comienzos de la parroquia, la formación de las comunidades cristianas por zonas y capillas servía como un espacio donde los cristianos podíamos procesar la vida de fe y el compromiso con nuestro pueblo que esa misma fe exigía.

3. La parroquia y sus comunidades generaban relaciones de apoyo y de asesoría a diversos grupos culturales y deportivos. Estos grupos, sobre todo a partir de 1973 con el programa ALFIN, se abrieron a las tareas de alfabetización y educación popular en sus zonas.

4. El apoyo a los dirigentes en el proceso de la remodelación, especialmente en la II, III y VI Zona, y en la formación del Pueblo Joven de Perales.

5. El apoyo al fortalecimiento de los Clubes de Madres existentes en la zona y la creación de las nuevas organizaciones de mujeres en los barrios: El Frente de Mujeres de la II Zona, el Club de Madres «Ayudémonos Amigas» del Cerro del Agustino, el Club de Madres Independientes y el Club de Madres de Perales, etc.

6. La formación de equipos de trabajo en las zonas integradas por sacerdotes y pobladores dirigentes, para apoyar el proceso organizativo de los barrios. Una importante acción de los equipos de la parroquia fue su participación en la reubicación de los excedentes del Cenicero (VI Zona) damnificados por el terremoto del 74, una reubicación que dio origen al barrio de Perales.

7. La promoción de líderes barriales a partir de las comunidades cristianas, clubes de madres y organizaciones vecinales. Estos líderes constituyeron un elemento importante en la formación de la Federación de Pueblos Jóvenes y UU.PP. en 1979.

8. Un hito central en el trabajo de la parroquia y las comunidades cristianas fue la formación del primer comedor de Lima Metropolitana en la II Zona de El Agustino en enero de 1979, «Forjemos la Alegría», seguido en un plazo muy breve por la creación de otros comedores, por ejemplo en Perales y en la VI Zona.

Toda esta rica experiencia de trabajo de la parroquia en las dinámicas organizativas de la población, y en la

formación de dirigentes, hizo ver la necesidad de otorgar más autonomía tanto al trabajo pastoral como al trabajo de promoción. En el terreno promocional, se sentía la necesidad de crear un equipo especializado, más profesional, que diera una atención permanente, de capacitación y asesoría, a los pobladores y sus organizaciones. Responder a esta necesidad fue el motivo fundamental de la creación de una plataforma de educación popular en el distrito, relacionada estrechamente con la parroquia pero institucionalmente distinta de ella, Servicios Educativos El Agustino (SEA). Repetimos: SEA nace desde el caminar de la parroquia y no puede entenderse sin referencia al estilo de presencia de los agentes parroquiales en el distrito desde 1968.

III. PROYECTO SERVICIOS EDUCATIVOS EL AGUSTINO - SEA: 1978-1990

1. Como hemos dicho, SEA comienza a existir en 1978. En un primer momento, de acuerdo al proceso distrital, proyectaba su trabajo a la organización de la población en torno al proceso de la remodelación y la reubicación de la población existente.

Lo específico de su aporte en este primer momento se expresaba en la capacitación técnica (carpintería metálica y de madera, albañilería, etc.) y, junto con ella, en la capacitación social que pretendía fortalecer las iniciativas organizativas populares, para promover la mayor participación de la población en las luchas por los servicios y mejores condiciones de vida.

2. El fin de la década de los 70 y el inicio de los 80 es un momento de transición. Si bien el proceso de remodelación nunca llegó a su término -los casos de la III Zona, la V Zona y Ancieta Alta son ejemplos vivos de lo inconcluso de este proceso-, sin embargo, surgen en el

distrito nuevas dinámicas que marcarán la vida del distrito hasta hoy. El hecho más importante es, sin duda, la entrada en la escena social de la mujer popular. Primero en los comedores y luego en el Vaso de Leche y los Clubes de Madres, la mujer agustiniana asume un papel protagónico jamás visto en el distrito. Por otra parte, los inicios de los 80, con el restablecimiento de los gobiernos civiles, plantean una nueva dinámica política a nivel distrital. A partir de 1980, la alianza de Izquierda Unida asume el control del municipio distrital, un control ejercido hasta las elecciones municipales a inicios de este año, 1993. El municipio distrital, a lo largo de la década de los 80, se convierte en uno de los ejes principales del proceso distrital debido a las propuestas e iniciativas que emanaron de él, como también por los conflictos con la población que las políticas municipales generaron.

3. Las distintas dinámicas poblacionales en el distrito provocaron una necesaria adecuación de las líneas de trabajo de SEA. Entre 1983 y 1985 se reformula el proyecto de SEA para mejor servir a la nueva situación. Desaparecen los cursos técnicos de carpintería, etc., y se abren o se acentúan nuevas líneas de trabajo. Se puede resumir la nueva proyección de SEA en estos años en tres líneas fundamentales:

a. La asesoría a las organizaciones vecinales. Esta asesoría se centra en las zonas que todavía no habían concluido el proceso de remodelación: la III Zona, la V Zona y el pueblo de Ancieta Alta.¹ El apoyo de SEA

1. Para el caso de Ancieta Alta, ver Enrique Larrea, *El derecho y el revés* (SEA), 1988. Ancieta Alta, con 1,500 familias, constituye el fracaso mayor de la remodelación en El Agustino y, como bien señala Larrea, un ejemplo de los múltiples factores que entran en procesos de este tipo. La III Zona, con 800 familias, ha quedado sólo

abarcaba la asesoría y la capacitación en lo organizacional, la elaboración y tramitación de expedientes técnicos y la asesoría legal a los procesos vecinales.

Además, se apoya la creación de una oficina distrital (COSFIL), en coordinación con el municipio distrital y con poderes delegados de Lima Metropolitana, para el saneamiento físico-legal de los pueblos jóvenes de la zona. Lo vecinal, el saneamiento y ordenamiento del habitat espacial, seguía, y sigue hasta hoy, como una veta fundamental de la institución.

b. Se fortalece la asesoría a los Comedores, y a partir de 1984 al Vaso de Leche, como también al rubro de salud comunal.

c. El trabajo con jóvenes.

El cambio del accionar de SEA se produce en buena parte porque las organizaciones que antes aglutinaban en el distrito al conjunto del movimiento poblacional, ya no lo hacían de la misma manera. La crisis fomentaba otros niveles de organización, especialmente en la población femenina, a los que era necesario dar una respuesta.

En los inicios de SEA, se ligaba el proceso de desarrollo del espacio urbano distrital a las organizaciones vecinales. Se pensaba que eran ellas las que debían ser el eje articulador del movimiento popular del distrito. De hecho, durante un buen tiempo los COPRODES (Comités de Promoción y Desarrollo, la estructura organizativa territorial impuesta en los barrios por SINAMOS) habían cumplido un papel de centralizador en cada barrio y de representación de la población ante el estado. Sin embargo, desde fines de los 70 y a lo largo de los 80, esta

parcialmente remodelada como resultado de la inacción municipal y el juego de intereses distintos en la misma población. La V Zona, con sólo 200 familias, se encuentra hasta hoy envuelta en un proceso interminable en el Poder Judicial.

capacidad representativa de la población empezaba a diversificarse. Surgían otras organizaciones, especialmente las femeninas, que lograron conquistar su propio espacio y su propia centralización distrital independientemente de las organizaciones vecinales.

Aquí nuestros objetivos en SEA comprendían una fuerte atención a los COPRODES en lo organizacional, en la reformulación de sus metas y la repotenciación de sus tareas de habilitación urbana, pero siempre teniendo en cuenta la existencia y dinámica de las nuevas organizaciones: especialmente los Comedores Populares y, luego, Vaso de Leche. Los dirigentes vecinales, varones en su mayoría, casi siempre tendían a ver a los comedores y a Vaso de Leche como organizaciones subordinadas a los COPRODES, cuando en realidad se trataba de procesos asociativos, los de las mujeres y en menor grado los de los jóvenes, que reclamaban un trato igualitario y un respeto a su autonomía. De hecho, tanto los comedores primero como luego Vaso de Leche, se desarrollaban en espacios propios e independientes de la organización vecinal.

4. Para el año 1987 ya se contaba en El Agustino con dos grandes centralizadoras de las organizaciones funcionales: la Coordinadora de Comedores Populares de El Agustino, articulada desde 1986 a la Comisión Nacional de Comedores, y la Junta Directiva Distrital de Vaso de Leche. Estaban en marcha, también, otros procesos de centralización como el de las Bibliotecas Populares.

La compleja problemática del distrito se basaba en grandes diferencias dentro del distrito: diferencias en la calidad y cantidad de servicios básicos, entre la zona plana y los cerros, entre PPJJ y Cooperativas, entre organizaciones territoriales y funcionales. Toda esta compleja realidad, fraccionada en más de 90 barrios y atravesada por distintas dinámicas organizacionales, hacía sumamente difícil confluir en una perspectiva integral que

podiera abogar por el desarrollo del conjunto del distrito.

La propia evolución de las organizaciones y la necesidad de una articulación distrital que pudiera trascender la particularidad de cada esfuerzo organizacional, sin desarticularlo, son los elementos básicos que dieron el impulso al Proyecto de Micro-Areas de Desarrollo (MIADES) del municipio distrital, basado en un Plan de Desarrollo del distrito. Este proyecto en sus inicios (1988-1989) partía de tres postulados básicos:

a. Proponía lo urbano -en el sentido más amplio del término-como el eje articulador organizacional en el distrito. De ahí, nace el esfuerzo de dividir al distrito en zonas con problemáticas similares, Micro-Areas.

b. Impulsaba un estilo de trabajo que, partiendo de la experiencia cotidiana de los pobladores, produjera un nuevo espacio para la decisión y acción colectiva de la población: la Micro-Area de Desarrollo.

c. Levantaba, como línea de acción, la formulación y ejecución de un plan de desarrollo distrital desde la misma población, en coordinación con los planes surgidos en cada Micro-Area. Se partía de la situación de emergencia y crisis existentes, para articular las acciones y las temáticas de las organizaciones e instituciones del distrito.

Todo este esfuerzo pretendía generar un espacio de gestión en el que los mismos pobladores serían co-partícipes, un espacio en que se produjera un diálogo entre las expectativas y los conocimientos de la población con el gobierno local, para la toma de decisiones a nivel poblacional y municipal.

d. La propuesta de las Micro-Areas de Desarrollo implicaba también recoger experiencias, coordinar esfuerzos, establecer nuevas relaciones entre las organizaciones vecinales y funcionales, como también entre el municipio y la población. Se trataba, en realidad,

de una nueva forma de administrar territorios, una nueva forma de organización popular, una nueva manera de elaborar propuestas, como también una nueva forma de relacionarse con el exterior. Como se puede ver, la pretensión del proyecto de las Micro-Areas no era nada sencilla. Entre la formulación original de la propuesta del proyecto que hemos esbozado muy escuetamente aquí y su implementación real en la práctica hubo mucha distancia.²

2. SEA acaba de publicar un estudio de Fernando Romero, interesante como también polémico, sobre el desarrollo del proyecto de las MIADES en El Agustino: *Municipio y pobladores* (1993). Actualmente, Romero está iniciando una investigación de las organizaciones femeninas en el distrito. Una de las hipótesis de esta nueva investigación tiene que ver con el aprovechamiento del espacio de la Micro-Area por parte de las organizaciones de mujeres. Son ellas -ésta es la hipótesis- las que mejor supieron apropiarse de la dinámica de la Micro-Area para conquistar relaciones de mayor igualdad y reconocimiento con las organizaciones vecinales e instituciones como el municipio distrital.

IV. SEA COMO AGENTE EDUCATIVO: LAS OPCIONES QUE DAN SENTIDO AL METODO

Hasta aquí hemos hablado de la historia del proceso distrital y cómo SEA ha ido amoldando sus acciones a los diferentes momentos de ese proceso. Llegamos ahora al momento de centrar la atención en el método educativo que la acción promocional, su interacción con la dura y rica realidad de El Agustino, ha ido forjando. Más adelante indicaremos cómo este método educativo va plasmándose hoy en nuestro trabajo. Comencemos con el señalamiento de algunos fundamentos, opciones en realidad, que dan sentido y orientación a la práctica educativa, lo que podríamos llamar las opciones no meramente pedagógico-metodológicas que funcionan como un marco previo a las acciones específicas.

1. En primer lugar, SEA es, pretende ser, un centro de educación popular no sólo por su ubicación geográfica en una población pobre, sino por el punto de partida de su acción: el esfuerzo de levantar al actor popular, a las

personas y a los colectivos populares como participantes, con voz propia, en la vida del distrito, de la ciudad y del país. De ahí que el papel de acompañante del pueblo y sus organizaciones -una nota característica de SEA- haya tenido, y tenga aún, la finalidad de ayudar a los pobladores a enfrentar creciente y organizadamente la lucha contra la injusticia de la pobreza y la búsqueda de mejores condiciones de vida y mayores espacios de participación y decisión. En una palabra, su finalidad es ayudar a que los pobres tengan un lugar, un papel protagónico, un status de ciudadano en este país.

Este papel de SEA supone varias cosas. Ante todo, SEA nunca ha pretendido capitalizar para sí su trabajo en la población, ni convertirse en una especie de «dirección» postiza del proceso social. Se trata, más bien, de levantar actores populares, personas como colectivos.

En las diferentes acciones de apoyo a las organizaciones, el papel de SEA ha querido ser el de un agente dinamizador y legitimador de los procesos poblacionales en el distrito y su articulación más allá del mismo.

Los cambios ocurridos en el trabajo institucional a lo largo de los años pueden dar la impresión de rupturas con la fase anterior. En realidad, el rol de SEA efectivamente ha ido cambiando, pero al mismo tiempo la intencionalidad del trabajo se ha ido reafirmando y afianzando. La continuidad en el trabajo, la identidad institucional que se ha forjado, se expresa en esta intencionalidad de potenciar al actor popular. Se trata de una intencionalidad que ha sido el motor principal de los cambios en nuestro accionar a lo largo de los años.

2. Por una parte, hasta ahora todos los proyectos de SEA han sido formulados y dialogados con la población, a partir de las necesidades sentidas que impulsaban a la gente a organizarse.

Los proyectos con cierta frecuencia se reformulaban según crecían las organizaciones agustinianas y conforme a las nuevas necesidades y posibilidades que ofrecía la situación de la población distrital. Estos proyectos se diversificaban y confluían en niveles cada vez más complejos y amplios. En este sentido, SEA nunca ha tenido miedo a modificar las formas específicas de su trabajo, e incluso de su propia estructura interna, si el proyecto en cuestión y especialmente la población beneficiaria así lo requería.

3. El estilo y el método de trabajo de SEA tienen también una nota marcadamente local. El nombre de la institución lo dice y la práctica promocional lo confirma. Somos agustinianos, con una pata hoy día en Santa Anita. Este carácter local es una nota definitoria de nuestro proceso institucional y accionar educativo. Lo local no quiere decir localismo, aunque siempre se corre el peligro de caer en ese error. Lo local, El Agustino y ahora Santa Anita, es el terreno concreto de nuestra inserción en la realidad de la ciudad y del país.

Estas características, que remiten a la intencionalidad de fondo de nuestro trabajo, y que son alimentadas por el hecho de la presencia permanente de la institución en el distrito y su ligazón con la parroquia, nos han deparado no pocas tensiones: el «tira y afloja» entre la emergencia -la necesidad inmediata y urgente siempre presente en una situación tan dura como la que vive el poblador- y la promoción del desarrollo para asegurar mejoras duraderas en la calidad de vida poblacional. Lo inmediato y urgente suele desplazar a lo importante, aunque no hay que poner una disyuntiva principista entre lo uno y lo otro. La tarea institucional ha sido y sigue siendo un esfuerzo de armonizar ambos aspectos de la realidad.

4. Las opciones de fondo en la institución, expresadas en nuestro estilo y método de trabajo, han incidido,

además y necesariamente, en la búsqueda, selección y formación permanente de un personal que pudiera aportar eficazmente desde lo técnico y profesional y, a la vez, fuera capaz de acompañar humanamente los procesos personales y organizativos de la población.

Nuestras opciones de fondo, nuestra inserción en una realidad muy precisa, explican entonces por qué, en los primeros años de SEA, la preocupación fundamental fue el proceso de remodelación; explican, también, por qué, en la década que acaba de fenecer, las energías institucionales abarcaban el surgimiento y expansión de los comedores populares, los comités del Vaso de Leche y la promoción de la salud. Se entiende, también, por qué nos hemos involucrado, y embarrado, desde 1988 en el proyecto de las MIADES. Se entiende finalmente por qué promovemos en la actualidad proyectos económicos. La explicación de todos estos cambios es muy sencilla: por esas rutas caminaba la gente en su lucha por la vida, en su esfuerzo de forjar un lugar en este país y, por eso, la acción promocional, anclada en una realidad precisa y motivada por una opción de levantar al actor popular, necesariamente tenía que asumir los pasos de este pueblo y, cuando se daba el caso, cambiar.

V. ACERCA DEL CIRCUITO METODOLOGICO

El «circuito metodológico» es un término que está en el título de esta ponencia y no estaría de más que, en algún momento, tocáramos el tema. Ese momento, de hecho, ha llegado. Pero antes de entrar en los pormenores del circuito metodológico, conviene situar nuestra reflexión en un marco algo más global. Para ello, quisiera plantear una pregunta muy simple: ¿qué significa «educar»?

La raíz latina de nuestra palabra «educación» se refiere tanto a un proceso de construcción como a un proceso guiado por otro.

En SEA nuestra acción educativa pretende construir. Intenta aportar a la construcción de la identidad histórica de nuestro pueblo. Las acciones educativas tienen como finalidad ayudar a los habitantes de El Agustino, y ahora Santa Anita, a ser cada vez más personas, a poder afirmarse, valorarse, amarse en su propio «yo» personal y colectivo en relación a los demás y a la naturaleza. La meta,

entonces, de nuestras acciones no es sino la construcción de esa identidad y autoestima personal y colectiva en la relación con los otros. Se trata, por tanto, de un proceso que pretende construir identidad, tanto a nivel de los individuos como a nivel colectivo. La identidad individual no es igual a la identidad de un colectivo, pero ambas identidades no se oponen, más bien se complementan: la persona se forma, se afirma en su identidad personal en la medida en que se afirme como miembro de una familia, como vecino, ciudadano, participante en un grupo, en una organización, en la sociedad. De la misma manera, la afirmación de la identidad de un grupo contribuye al afianzamiento de la identidad de los individuos que lo conforman.

Todos los habitantes de nuestra zona de trabajo tienen, desde luego, sin la intervención de SEA, una identidad, tanto a nivel individual como a nivel de sus grupos y organizaciones. SEA no crea identidad y sus esfuerzos por construirla no pueden entenderse como partiendo de cero. Se trata, más bien, de un trabajo, una opción por aportar a la *transformación* de una identidad individual y colectiva marcada por la subordinación - producto de la real discriminación y desigualdad social existentes- en una identidad nueva, forjada en la lucha cotidiana por el pan, la vivienda, la salud, el empleo; en una palabra, en la lucha cotidiana por «hacerse respetar» individual y colectivamente. En esa lucha de largo alcance pretende insertarse la acción educativa de SEA, para que la gente sea respetada, valorada y, así, aprenda ella misma a respetarse y valorarse.

La otra idea de la etimología de la palabra «educación» es guiar. La educación debe ser un proceso que guíe a las personas, al educando y al educador. Cada uno tiene un papel distinto en el proceso educativo, pero todos aprenden y son guiados por el proceso. La búsqueda de

la verdad, del camino a seguir, es una tarea que involucra a todos.

Este último punto es importante. Nos recuerda que nadie es poseedor de la verdad total, sino que la verdad se va alcanzando en el proceso de la vida sólo parcialmente; en este sentido, la búsqueda de la verdad, del camino a seguir, es siempre una tarea abierta, siempre está por delante. Es algo que se busca entre todos. El educador puede tener un saber distinto e inclusive superior en muchos aspectos al de los educandos (y si no lo tiene difícilmente puede ser efectivamente educador), pero eso no significa que los educandos no aporten nada al proceso. Nuestra experiencia práctica nos enseña lo mucho que contribuye la gente al proceso. Por eso, no es casual que en SEA haya tantos promotores en la institución que han surgido de la práctica popular y que se han convertido en educadores de esa misma práctica.

El papel del educador es, en muchos aspectos, un rol de provocador, de estimulador del proceso educativo. Un papel que ayude a la gente a liberar al saber que posee, para colectivizarlo y encauzarlo para la acción común.

Entender bien el sentido y la intención de nuestra práctica educativa es especialmente importante en un centro como SEA. No somos una escuela que tiene un fin previsto en el tiempo. No hay un momento predeterminado cuando el «educando» se libera del «educador». De ahí que exista el peligro constante de generar una dependencia permanente del «educando» en relación con el «educador». Contra ese peligro tenemos que luchar siempre para ser fieles al proyecto educativo que da sentido a nuestras acciones. La idea y la opción es aportar a la construcción de identidades y capacidades nuevas, de promover una práctica educativa en la que los guiados se vayan convirtiendo en guías.

El ACAS

La primera formulación del circuito metodológico, que en SEA llamamos ACAS (acompañamiento, capacitación, asesoría y sistematización), fue hecha hace ya un buen tiempo por Daniel Hartnett cuando estuvo a cargo de la dirección de SEA. Se trata de una formulación en un momento institucional más sencillo, con menos frentes de trabajo y menos desarrollo de los frentes existentes en ese momento. Hoy día nuestro trabajo se ha hecho más complejo y más extenso. No hay 15 comedores, sino más de 80; hay proyectos económicos inexistentes al momento de formular ACAS. Hoy la complejidad y la extensión del trabajo no permiten un acompañamiento de las «bases» de la misma manera que antes. En fin, la situación actual de SEA es muy distinta de la situación en la que la formulación original se hizo. De ahí, la necesidad de volver a preguntarnos sobre la manera de practicar ACAS -el circuito metodológico- hoy en la institución, para recrearlo y así afirmar una fidelidad y continuidad con las opciones de fondo que la formulación original quiso expresar.

El circuito metodológico no se refiere a una secuencia cronológica. Es decir, primero acompañamiento, luego asesoría, luego capacitación, luego sistematización. Puede haber algo de lo cronológico en alguna que otra implementación del circuito, pero eso no es lo fundamental. Lo fundamental está en reconocer a cada momento como una dimensión imprescindible de nuestra práctica educativa.

Por otra parte, el circuito se va reinventando. Acompañamos y asesoramos para volver a acompañar y asesorar. Capacitamos para volver al acompañamiento y la asesoría, para abrir nuevos espacios de capacitación. Sistematizamos para reforzar la práctica popular y nues-

tro acompañamiento, asesoría y capacitación. Y ese reforzamiento generará el espacio de nuevas sistematizaciones. El circuito no es un proceso de una sola vez, no es un proceso mecánico.

Pasemos ahora a decir unas palabras sobre cada uno de los momentos o dimensiones de este circuito.

a. El acompañamiento:

La palabra «acompañamiento» tiene sus deficiencias, pero es la palabra que se ha usado durante años en SEA y no viene al caso aquí buscar un término distinto.³ El acompañamiento es, por una parte, un momento del proceso metodológico, pero es, más profundamente, una dimensión que ha de abarcar la totalidad de nuestra relación con la gente, el «lugar» o espacio propio de la acción educativa. Ese lugar y espacio no es otro sino el de la *cotidianeidad*. Es la dimensión del encuentro con el otro, con los otros, en el «todos los días» de la vida. El acompañamiento apunta a la dimensión participativa del educador en la vida cotidiana de la gente. Por eso, en la historia de SEA ha habido mucho de «patinar» el barrio, de asistir a reuniones formales e informales, a los cumpleaños, etc. El acompañamiento apunta a la dimensión de la relación amical, espontánea, el momento en que la etiqueta de ser «promotor» y «técnico» no supone distancia, sino horizontalidad y cercanía (sin renunciar a nuestro papel de promotores y técnicos). Mejor dicho, es el momento en

3. «Acompañar» significa caminar con otro. La práctica de acompañamiento no tiene sentido si no expresa una intencionalidad de enraizarse en la vida, el camino, de la gente. Sin embargo, la práctica del acompañamiento no puede limitarse a un simple caminar con la gente a riesgo de degenerar en un seguidismo ineficaz. El buen «acompañamiento» es el que, también, empuja y provoca, que camina y a la vez abre camino.

que el ser promotor significa cercanía y no distancia, relación afectiva y humana y no mera función. Esta cercanía implica necesariamente que nuestros afectos y sentimientos estén en juego. Afectos y sentimientos que pueden expresarse en amistad, como también en desacuerdos, discrepancias. El acompañamiento no postula un idílico jardín de paz; en él está presente también la conflictividad que forma parte de la vida cotidiana. El acompañamiento remite a y se ancla en todo este complejo proceso de la cotidianidad de la vida. Nuestra presencia y actuar en esa cotidianidad constituye lo que llamamos «acompañamiento», la dimensión que fundamenta y hace posible todo el circuito metodológico. Si bien es cierto e importante recordar que no todo el proceso educativo puede generarse sin más del acompañamiento, esta dimensión se ubica en nuestra práctica educativa como la dimensión en la que descansa el conjunto del circuito metodológico y a la que el circuito constantemente remite y pretende expresar.

El acompañamiento supone un esfuerzo permanente de ubicación, una voluntad de estar presente en la vida de la gente. Desde esa participación en la vida, -y sólo desde ella- cobran sentido nuestras acciones de asesoría, capacitación, sistematización.

Ese acompañar, ese «entrar en la vida», es un proceso nunca acabado, nunca plenamente logrado. La relación con otra persona, con un grupo, nunca puede reducirse a una cosa poseída. Por eso, nunca entramos plenamente en la vida de nadie, ni tampoco debemos tenerlo como meta. Entrar en la vida del otro supone y exige respeto por el otro y no violación de su autonomía. Las personas -nosotros mismos- siempre tenemos algo de misterio, algo no conocido. Entrar en la vida de la gente es, por tanto, un proceso permanente, siempre parcial, siempre inacabado, siempre marcado por el respeto a la autonomía de los

individuos y los colectivos.

Este entrar en la vida, en la cotidianeidad de las relaciones con el pueblo (lo que queremos expresar con nuestro término «acompañamiento») supone una voluntad de parte nuestra, pero supone, ante todo, que alguien nos ha invitado a entrar en la vida. Entramos en la vida de la gente porque la gente nos abre la puerta de esa vida. Los motivos que tiene para abrirnos la puerta de su vida pueden ser muy distintos, inclusive muy utilitarios (lo cual no tiene en sí nada de malo). Pero ese entrar es, a fin de cuentas, a pesar y en medio de toda la complejidad de las motivaciones, una experiencia de regalo, de don, de gratuidad. La relación entre los seres humanos no es sólo, ni fundamentalmente, algo que hacemos -aunque hay muchos quehaceres en esa relación-, sino que se trata de algo que recibimos, a lo que estamos invitados, por amistad o incluso por simple utilidad, no importa. Acompañar es un hacer, pero es también y sobre todo un recibir.

Lo que hemos denominado «acompañamiento» supone también la experiencia de un descubrimiento por parte de los educadores. Descubrimos que la gente, de El Agustino y de Sta. Anita, nos necesitan; necesitan de nuestro aporte técnico y profesional. Necesitan -¿por qué no decirlo?- de nuestra amistad. Necesitan también de nuestra participación en la conflictividad de la vida.

Pero en el acompañamiento descubrimos algo más. Descubrimos que nosotros necesitamos a la gente; y no se trata aquí de una necesidad meramente utilitaria para cumplir los requisitos de un proyecto o para desempeñar una función profesional. Necesitamos a la gente para poder nosotros mismos entrar en la vida; y al decir esto me refiero no sólo a la cotidianeidad de ella, sino a algo más. Necesitamos a la gente para descubrir algo, mucho, del sentido de nuestras propias vidas. Al fin y al cabo, descubrimos que necesitamos a la gente, a este pueblo, para

poder llegar a ser nosotros verdaderamente humanos. En eso que hemos llamado «acompañamiento», por tanto, tocamos algo, quizá mucho, del proyecto y sentido de nuestras propias vidas. Y si no tocamos esos niveles de sentido, difícilmente podemos entender lo que es un proyecto de educación popular.

Finalmente, el circuito metodológico no puede funcionar plenamente si en nuestros equipos de trabajo, en la vida interna del SEA, no intentamos practicar el acompañamiento entre nosotros mismos. Es decir, si no nos esforzamos a reconocer el aporte y la presencia de nuestros compañeros de trabajo, si no ponemos en juego nuestros sentimientos y afectos en las relaciones internas de SEA, difícilmente podremos acompañar a este pueblo. Sentimientos y afectos que pueden expresarse en amistad, como también en conflictos, pero que demuestran que estamos involucrados, comprometidos -no sólo profesionalmente, eso sí, sino también humanamente- en los servicios que realizamos en y con la población. No podemos impulsar un estilo de relación con la gente si ese estilo está ausente en las relaciones internas de la institución. Ahí hay un reto permanente.

En todo lo que hemos denominado «acompañamiento» se apunta a una manera de vivir la vida, a un humanismo si se quiere o -en otro registro- a lo que podría llamarse elementos de una espiritualidad; una manera de entender la vida, una manera de vivir y entrar en la vida que es fundamental para nuestra manera de ser educadores.

b. La asesoría:

La asesoría es el segundo elemento o dimensión del circuito metodológico. Está demás decir que la asesoría, como las otras dimensiones del circuito, remite y se

contextualiza en el acompañamiento. Pero esta dimensión de asesoría en nuestro modo de trabajar en SEA está mucho más estrechamente relacionada al acompañamiento que las dimensiones de la capacitación y la sistematización.⁴ Muchas veces el acompañamiento y la asesoría son dimensiones simultáneas, una sola moneda con dos caras. Se acompaña asesorando, y se asesora bien cuando, a la vez, se acompaña.

La asesoría no trata simplemente sobre las orientaciones, las técnicas, que damos a la gente; más bien se refiere a esos momentos en la cotidianidad del trabajo cuando se plantea, en el diálogo con la gente, el qué hacer y el cómo hacer de la acción emprendida, cuando buscamos en común cómo responder a los retos de la acción. Por eso, la dimensión de asesoría no quiere decir, sin más, que seamos nosotros los que poseemos la palabra mágica, la verdad, los que damos sin más la orientación a la acción. Ciertamente, nos toca decir nuestra palabra y aportar elementos que orienten a la acción; pero muchas veces el diálogo de la asesoría es una experiencia que libera el saber que posee la misma gente. La orientación de la acción, es decir, lo que se busca en la asesoría, surge de la interacción del promotor o promotora con los mismos sujetos populares con quienes trabajamos.

Por eso, la asesoría es uno de los momentos privilegiados para la afirmación de la identidad, la capacidad, la autonomía de los sujetos populares. Es uno de los momentos en que los sujetos populares pueden descubrir

4. Las observaciones de Roberto Burns en su comentario a esta ponencia son pertinentes al respecto. Carmen Lora, con mucha delicadeza, nos recuerda que nuestra práctica corre el riesgo de minusvalorar la sistematización. La sistematización es una exigencia de todo trabajo educativo-popular que tiene una pretensión de calidad.

que sí saben (saber práctico y teórico). Es decir, es uno de los momentos en que pueden descubrir que no sólo saben, sino que se apropian de su capacidad de saber y así se afirman a sí mismos como individuos y como grupo.

c. La capacitación:

En SEA siempre ha habido momentos de capacitación (cursillos, encuentros, jornadas, etc.). En esto no nos diferenciamos de otros centros. Lo que sí puede distinguir nuestra manera de capacitar es la relación de estos momentos con el acompañamiento y la asesoría. Entendemos la capacitación como el producto de los momentos «anteriores» de acompañamiento y asesoría.⁵ Nuestro estilo educativo no parte, por tanto, de la capacitación, sino del acompañamiento y la asesoría.

Esta manera de ubicar la capacitación tiene sus ventajas y, también, sus dificultades y peligros. Por una parte, la capacitación se entiende claramente como un apoyo al proceso de un colectivo, y no puede validarse al margen de ese proceso. La evaluación de una acción de capacitación no puede limitarse a la corrección de los pasos dados en la acción misma, aunque eso desde luego es importante, sino que ha de atender a sus efectos en el

5. Debo indicar aquí que lo afirmado en la ponencia sobre la capacitación y, más abajo, la sistematización es muy conscientemente esquemático y, por eso, insuficiente. Los comentarios de Carmen Lora y Roberto Burns tocan acertadamente este punto. Mi intención no ha sido la de expresar una visión técnico-pedagógica del accionar de SEA, por más necesaria e importante que sea -y lo es- sino la de incidir en el circuito metodológico como opción y camino. Opción y camino que se plasman fundamentalmente en el acompañamiento y la asesoría.

proceso cotidiano del colectivo que ha participado en tal o cual evento de capacitación.

Por otra parte, esta manera de ubicar la capacitación tiene sus dificultades y peligros. En nuestro modo de educar la capacitación no es del todo programable de antemano; depende del proceso del grupo o colectivo y de la sintonía del promotor con él. De ahí surgen algunos peligros que son inherentes a nuestro método. La capacitación puede convertirse en una especie de «chifa al paso», algo improvisado, no debidamente preparado. Se trata aquí de una dificultad que requiere una permanente atención de parte de los educadores y promotores.

d. La sistematización:

«Sistematizar» supone poner en orden las cosas. Supone el ejercicio de la memoria de lo trabajado. Supone, también, el esfuerzo de evaluar lo vivido, los logros, las deficiencias, las perspectivas para el futuro. La sistematización no debe entenderse sólo como una tarea que compete al promotor, sino como una tarea que ejercemos con la gente, para que ella aprenda a «sistematizar» por su propia cuenta.

Por eso, la sistematización debe ser una experiencia de transferencia y apropiación de capacidades de los sujetos populares, incluyendo la capacidad de sistematizar, de evaluar, de poner orden en su experiencia grupal y, así, poder apropiársela para poder levantar sus propuestas y demandas. No debe entenderse como una técnica reservado a los «sabios».

Hay algunas preguntas que nos hacemos en SEA que pueden ayudar a entender la orientación que queremos dar a nuestras acciones de sistematización:

¿En qué medida participa el sujeto popular en nuestros procesos de sistematización? ¿Participa la gente de manera activa o como conejos de indias? ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación de la gente en los trabajos de sistematización? Son preguntas recurrentes en SÉA por la ubicación y sentido que damos a la sistematización.

VI. TRES CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL ACAS

1. Profesionalidad.

Nuestro estilo y método educativo plantean una manera de abordar el tema de la profesionalidad. Conviene tocar este tema, aunque sea brevemente. ¿Qué entendemos en SEA por «profesionalidad»?

Comencemos con un hecho: sesenta por ciento del personal que labora en SEA son agustinianos como yo. ¿Por qué? ¿Se trata de un basismo un tanto chato, un desprecio por el aporte profesional, una actitud de que sólo los pobres pueden ayudar a los pobres? Me atrevería a decir que ningún otro centro limeño de mediano tamaño como SEA tiene un porcentaje de personas de su zona de trabajo tan alto como nosotros.

Es cierto que muchas de las personas de la zona han logrado un nivel de capacitación universitario y profesional. Ser agustiniano o agustiniana no quiere decir sin

más lejanía de la formación profesional. Pero la pregunta sigue. Y sigue porque no todas las personas en SEA tienen una capacitación formal universitaria y profesional. En cierto momento hemos hablado en SEA de promotores profesionales y promotores pobladores. La distinción tiene algo de sentido, pero no es suficiente y, además, falsea la realidad; más bien, quisiéramos empezar a hablar de personas que vienen a SEA con una profesionalidad formal y otras que vienen a SEA con una profesionalidad lograda en la experiencia de la vida popular. Ambas profesionalidades son necesarias para nuestro estilo y proyecto institucional. Por eso, la práctica del circuito metodológico influye, y grandemente, en la selección del personal de la institución.

2. El desborde de la realidad: la «destrucción» de nuestros planes:

Nuestro estilo de trabajo, inserto en la dinámica popular, nos sitúa permanentemente en el desborde de la vida. La vida de El Agustino y Santa Anita nos invade. Eso se hace evidente cada año cuando trazamos los planes del trabajo para el año. Es bueno y necesario planificar; sin embargo, en el curso de unos cuantos meses esos mismos planes frecuentemente exigen reformularse, modificarse o incluso cambiarse. Eso no quiere decir necesariamente que la planificación al inicio haya sido mal hecha. Remite, más bien -al menos en muchísimos casos- a eso que llamamos el desborde de la realidad. No podemos abarcarlo todo; intentarlo sería absurdo. De todos modos, el desborde de la realidad nos exige ser flexibles. La vida misma destruye los planes y, a la vez, nos invita permanentemente a reconstruirlos.

¿Es este desborde un defecto, un estorbo para la institución o es, más bien, una consecuencia inevitable de

nuestro estilo de trabajo educativo? ¿Cómo manejamos este desborde en nuestros equipos, en el conjunto de la institución? La preocupación por cómo caminar en este desborde es, de hecho, el pan de cada día en SEA. Los planes de trabajo, por definición, no pueden definir de antemano todo lo que debemos hacer.

El peligro del desborde está en que muy fácilmente puede inducir al activismo y a un menosprecio de la necesidad de planificar, lo cual produce tensiones en la institución, en el equipo y en nosotros mismos. Si bien estos desbordes tienden a desestructurar nuestras acciones, también han de exigirnos a volver a estructurar y planificar nuestra tarea educativa.

3. Los roles y papeles que forman parte de la vida de la gente:

Cuando entramos en la cotidianidad de la vida de la gente, entramos normalmente en sólo un aspecto de su vida, por ejemplo, en la actividad social, pública, organizativa. Pero las personas -y nosotros mismos- tenemos otras dimensiones en la vida. Podemos ser socios y dirigentes de una organización, pero también esposos-esposas, padres, miembros de una familia, trabajadores, estudiantes, vecinos, etc.

Cuando entramos en la vida de la gente, nunca entramos en la totalidad de su vida. No sólo porque nunca abarcamos plenamente todos los roles que desempeña la persona en su vida, sino porque -más profundamente- en cada uno hay algo de no conocido, de no abarcado ni abarcable, de sorpresa y misterio. Entrar en la vida del otro es, por tanto, siempre parcial. No abarcamos todos los roles y dimensiones que constituyen la vida del otro, ni tampoco debemos intentarlo. Es bueno

que los promotores recordemos esto para que no absoluticemos tal o cual dimensión o rol de la vida, ni de la gente ni de nosotros mismos. Nuestro trabajo intenta levantar a los sujetos populares, a personas, y no meramente a funcionarios unidimensionales, comprometidos y absorbidos en la esfera pública, social, pero desgarrados, por ejemplo, en su vida familiar.

Los distintos papeles que asume una persona en su vida normalmente se manejan en tensión unos con otros. Nos compete como promotores reconocer esas tensiones. La tensión entre los distintos papeles no es mala; es simplemente parte de la vida. Lo que es malo es no reconocer e intentar manejar esas tensiones. Hemos de ayudar a la gente a no olvidar los otros papeles de su vida, para que pueda integrar lo mejor posible el conjunto de roles que constituye la vida de la persona.

VII. EL ACCIONAR DE SEA HOY

Todos somos conscientes de que el enorme bache de la pobreza se ha agrandado en estos últimos años. Una pobreza que, junto con la violencia, ha convertido a la vida popular en una terrible experiencia de frustración y angustia, de desestructuración de la vida familiar y organizacional de nuestro pueblo. El costo en vidas apagadas, de una u otra manera, es incalculable.

La pretensión de SEA en la presente etapa del trabajo sigue siendo la misma de antes: la promoción de un liderazgo popular. Pero ese liderazgo requiere hoy una mayor precisión. ¿Qué entendemos cuando afirmamos como objetivo central de nuestro trabajo educativo la promoción de liderazgo popular? Conviene señalar algunos de sus rasgos:

+ *capacidad y saber teórico-práctico*: no hay liderazgo sin el desarrollo de las capacidades de gestión y manejo de

lo concreto, sin el desarrollo y ejercicio del saber teórico y práctico.

+ *práctica democrática*: un liderazgo popular supone actitudes de respeto a los demás, el esfuerzo de buscar y estimular el mayor grado de consenso posible, el destierro de afanes caudillistas que bloquean el desarrollo del liderazgo de otros hombres y mujeres.⁶

+ *voluntad y capacidad propositiva y dialogante*: no hay liderazgo popular sin la voluntad y la capacidad de generar propuestas a la sociedad mayor (el barrio, el distrito, la urbe, el país). El manejo de espacios y proyectos chicos tiene que generar, a base de la experiencia concreta, una voluntad y capacidad propositiva y dialogante con otros grupos y sectores de la sociedad. Es decir, un liderazgo popular válido hoy tiene que abrirse necesariamente al «negocio» con otros sectores y actores en la sociedad.

+ *coherencia ética*: finalmente, el liderazgo popular que se busca promover implica una coherencia ética. Coherencia entre lo que uno dice y lo que hace. Coherencia entre la vida social y pública y la vida personal y familiar.

En SEA hoy día seguimos apostando por este liderazgo popular en los trabajos referentes a lo físico-urbano, la alimentación y la salud. Son necesidades reales y movilizadoras de la población en nuestros distritos, espacios válidos para la generación de un liderazgo popular, y van a seguir siéndolo durante mucho tiempo. A ellas dedicamos una buena parte de nuestro trabajo

6. En su comentario a esta ponencia, Carmen Lora señala la necesidad de incorporar decididamente el tema de género a la práctica de la educación popular. Creemos que la promoción de prácticas sociales democráticas es justamente uno de los lugares donde este tema requiere explicitarse y trabajarse más.

promocional y educativo. Lo nuevo de la práctica de SEA está en estos últimos años en la promoción de proyectos económicos.⁷ Unas palabras ahora sobre esta novedad y su vinculación con el propósito de promover el liderazgo popular.

1. La promoción del liderazgo desde lo económico:

Con respecto al trabajo en lo económico quisiera hacer una observación que tiene que ver con la precisión de su objetivo. En primer lugar, es importante tener claridad acerca de lo que no se persigue. Nuestro trabajo en lo económico no pretende, como objetivo alcanzable sólo por nuestra intervención, resolver el problema del empleo en El Agustino y Santa Anita, como tampoco lo que hemos hecho en el pasado y lo que estamos haciendo hoy ha resuelto el problema de la vivienda, alimentación o salud. Hay límites en el alcance de nuestra intervención institucional y es muy importante tenerlos en cuenta a la hora de precisar los objetivos del trabajo. Nuestro trabajo pretende afrontar, desde diversos ángulos, la situación de pobreza de nuestro pueblo, pero no puede aisladamente pretender, ni a nivel local, la transformación de esta situación global. Tampoco es necesario postular como meta la resolución total de los problemas de salud, empleo o alimentación, para que las acciones en estos rubros encuentren sentido. Es necesario precisar, por tanto, en todas nuestras acciones -también en las relacionadas con lo económico-el objetivo alcanzable de la promoción. El

7 Ver la reciente publicación del libro de Humberto Ortiz Roca, *Las organizaciones económicas populares, semillas pequeñas para grandes cambios*, SEA, 1993. Humberto es miembro del Equipo Económico de SEA. Su libro expresa muchas de las líneas y orientaciones presentes en nuestro trabajo.

trabajo económico tiene que ver por supuesto con la generación de proyectos sostenibles, rentables. Tiene que ver, también, con el esfuerzo de transferir capacidades gerenciales, empresariales y financieras a los sujetos populares. Pero todo esto tiene una finalidad no sólo económica, sino sobre todo social y política: la promoción, como hemos dicho, de líderes -personas y grupos- con capacidad de hacerse presente en el proceso social, público, con su experiencia de gestión, sus demandas y propuestas. Este objetivo nada fácil social y político sí es alcanzable, en lo económico como también en los otros campos de intervención. Representa, además, un aporte necesario al proceso de resolución a largo plazo de los agudos problemas y carencias que sufren las mayorías. La resolución de los problemas que genera la pobreza requiere la generación de liderazgos populares en diversos campos. El dicho popular «El que no llora, no mama» encierra una gran verdad. Llorar y mamar aquí no significan suplicar sino, más bien, entrar en el concierto del conjunto de la sociedad, hacer propuestas, demostrar con los hechos caminos posibles.

Este objetivo difícil pero alcanzable, de aportar a la generación de un liderazgo popular, no borra la necesidad de los objetivos más específicos en lo técnico y lo gerencial; más bien los exige, pero enmarca lo técnico-empresarial en la búsqueda de hacer realidad el objetivo principal: la generación, desde lo económico -como también desde otros campos-, de sujetos populares capaces de incidir en el proceso social y político de la localidad, la ciudad, la región, el país. La pretensión social y política del trabajo en lo económico no hace sino referirse a toda la historia de los más de 15 años de SEA. Muchas cosas han pasado a lo largo de los años, pero la intencionalidad social y política de nuestro trabajo -la generación de sujetos populares con experiencia de gestión, propuestas

y demandas en el espacio societal- permanece. Y no podría ser de otra manera si nos definimos como un centro de educación popular.

2. La presencia de una nueva lógica:

La lógica económica introduce una lógica nueva en la vida de la mayoría de las organizaciones barriales. La promoción de lo económico, sobre todo en las organizaciones existentes, supone la promoción de una lógica de funcionamiento distinta, no opuesta, de la lógica y los hábitos de las organizaciones barriales.

Es sumamente importante captar esta diferenciación de lógicas. La introducción de lo económico en el contexto barrial no es sólo un nuevo tema o necesidad. Conlleva una lógica de funcionamiento que le es propia y que se diferencia de la lógica, las formas de proceder, de las organizaciones barriales existentes. El ritmo del trabajo es distinto, la manera de tomar decisiones es distinta, la participación democrática en la gestión es distinta; todo ello se diferencia, no se opone, a la vida de las organizaciones barriales. Pero hay que ser conscientes de la diferencia.

De ahí, un reto educativo muy grande consiste en la introducción y la apropiación por parte de la población, y particularmente de sus organizaciones, de esta nueva lógica, sin por ello trastocar, sino más bien potenciar, la vida de las organizaciones barriales y su lógica de funcionamiento. Se trata de un reto educativo que seguramente nos ocupará durante mucho tiempo.

3. ¿Qué significa todo esto en nuestra práctica educativa?

Quisiera señalar tres puntos que expresan la intencionalidad de la práctica de SEA en el terreno económico:

a. El aliento dado a dinámicas asociativas locales:

Pretendemos alentar la cultura asociativa de nuestro pueblo en el terreno económico. La meta, por tanto, no es la promoción de grupos económicos aislados, sino el aliento o la generación de asociaciones de productores, comerciantes, ahorristas a nivel local. Se trata de promover redes de grupos y personas que interactúen y busquen solidariamente soluciones a sus problemas y necesidades.

b. La interacción de las redes locales y su proyección a la sociedad más allá del espacio local:

Las redes existen no para encerrarse en el espacio local, sino para afirmar a los actores locales y así proyectarlos al espacio mayor de la ciudad y del país. La atención al espacio local no postula un chato localismo. Una práctica local que se encierra en sí misma termina sofocándose económicamente, sin mayores pretensiones a nivel social y político. La apuesta, más bien, está en que la articulación de redes en el espacio local no sólo puede dinamizar la economía del espacio chico, sino que puede ser un camino eficaz de inserción en y articulación con lo nacional. La construcción de redes locales de actores económicos diversos tiene como una de sus finalidades principales posibilitar la interacción y el «negocio» de los actores locales con otros actores de la sociedad.

c. La apertura de las organizaciones sociales a lo económico:

Ya hemos tocado algo referente a este punto, pero conviene volver sobre él por su importancia en la práctica

de SEA. La crisis económica y social ha generado varios desafíos a las organizaciones sociales barriales. Las urgencias de la sobrevivencia han provocado la aparición de diferentes estrategias en la población para crear y recrear la vida. Las organizaciones vecinales y funcionales hoy representan sólo alguna o algunas de estas estrategias. Esto de hecho significa un cambio muy profundo en la relación de estas organizaciones con el conjunto de la población de nuestros barrios. En el pasado, las organizaciones barriales nunca han involucrado en su accionar a la totalidad de la población, pero sí eran expresiones representativas del «sentido común» de ella. Si bien ese vínculo entre organización y población global no se ha roto del todo, es evidente que los lazos hoy son más débiles que antes. ¿Cómo validar estas organizaciones hoy ante el conjunto de la población y la práctica asociativa y solidaria que representan?

En SEA hemos apostado por estas organizaciones desde hace muchos años. Hoy la apuesta pasa, no exclusivamente pero sí en buena medida, por el trabajo de abrir la organización social a la actividad económica y empresarial. Se trata de validar las organizaciones, incursionando en nuevos campos, ante sus propios socios y socias, como también ante el conjunto de la población, demostrando que son capaces de generar ingresos personales y familiares, así como crear servicios, desde lo económico y empresarial, que benefician a la población en su conjunto. De ahí nacen los proyectos con las organizaciones sociales de la panadería, la empresa de comercialización de alimentos, el proyecto de boticas populares, etc. Se trata de proyectos empresariales de las organizaciones sociales que generan beneficios para sus miembros y para la población en su conjunto. Son proyectos que involucran también a las organizaciones sociales en la construcción de las redes económicas locales.

Todo esto implica, como anotamos arriba, la introducción de una nueva lógica en el accionar de las organizaciones sociales. No se trata de desplazar la lógica de funcionamiento existente en las organizaciones sociales, sino de introducir en éstas nuevas formas y lógicas de acción. Procesar la interacción de lógicas y prácticas en una misma organización no es nada fácil. Pero en eso estamos con las mismas organizaciones. Y creemos que esa interacción e interrelación sí es posible.

4. La interrelación de los equipos promocionales:

He dicho que lo económico invade todos nuestros espacios promocionales. Lo que sucede en la población se refleja también en la interrelación de los equipos promocionales de SEA. La promoción de lo económico exige de nosotros nuevas formas de interrelación. Un proyecto económico en una organización femenina, por ejemplo, involucra tanto al Equipo Económico como al Equipo Mujer. Si vamos a promover la apertura de la organización a lo económico, y asesorar el manejo de la nueva lógica dentro de la estructura y el funcionamiento de la organización, necesariamente tiene que haber una forma clara de comunicación entre estos dos equipos promocionales. Como este ejemplo hay muchos otros.

El reto educativo de la introducción de lo económico en el espacio de las organizaciones barriales plantea un reto de creatividad en la estructura interna de la institución y sus equipos promocionales. Estamos justamente intentando responder a este reto.

5. La práctica del circuito metodológico:

La introducción de lo económico en nuestra práctica promocional no invalida el estilo y el método que ha

intentado practicar SEA a lo largo de su historia. Más bien nos exige una mayor precisión, coherencia y decisión en su aplicación.

El acompañamiento es ahora igual o más necesario que nunca. No hay manera de incorporar y apropiarnos la dinámica económica en las organizaciones populares si no caminamos con ellas en lo cotidiano. La apropiación en las organizaciones populares de la lógica económica no es sólo un asunto técnico y profesional. Juega lo técnico y lo profesional, por supuesto, pero juega también el corazón, la relación que se establece entre pobladores y promotores. Si un proyecto no toca el corazón de la gente, difícilmente va a tener éxito. La opción de SEA de trabajar en lo económico es, por eso, un nuevo incentivo para entrar en la vida de la gente, tal como hemos indicado anteriormente.

La asesoría, la capacitación y la sistematización son tareas siempre exigentes. El trabajo en lo económico demanda, por lo mismo, un esfuerzo pedagógico muy grande. Promover la generación de líderes populares democráticos, que conquisten su liderazgo desde su capacidad de ser gerentes, comerciantes, financistas, no es nada fácil. Pero esa es la meta. Y esa meta constituye un desafío enorme para nosotros los que optamos por ser educadores populares. Se trata de un desafío grande, difícil, pero al mismo tiempo alcanzable. En ese desafío estamos.

Muchas gracias,
El Agustino, Noviembre 1993

**COMENTARIO
AL TRABAJO:
LA GESTION
DEL CIRCUITO
METODOLOGICO
EN SEA
DE OFELIA MONTES**

Carmen Lora

Primero agradezco a SEA haberme pedido comentar esta reflexión. Lo quiero hacer no sólo desde la perspectiva del lector, observador, sino también a partir de las motivaciones, inquietudes y búsquedas compartidas por muchas de las personas que estamos aquí.

1. Un trabajo pastoral que da origen a una institución educativa.

Creo que ésta es una experiencia frecuente en el trabajo de los jesuitas, la de generar institucionalidad. Ofelia Montes recuerda cómo el nacimiento de SEA está estrechamente vinculado a la necesidad que percibió la Parroquia de generar, después de diez años de trabajo, una estructura que asumiera la densidad y la cantidad de tareas educativas que surgían del trabajo educativo pro-

movido por una perspectiva pastoral comprometida con el caminar del pueblo.

El nacimiento de SEA es fruto de un largo proceso de gestación en el que estuvieron presentes agentes pastorales, sacerdotes, religiosas y laicos. Ellos fueron comprendiendo que, si bien los acontecimientos y la práctica misma de la población eran «escuela de participación» -como dice Ofelia- y seguramente también escuela de conciencia social y política, no bastaba el trabajo inmediato de acompañamiento e incluso de asesoría «en el fragor del combate». Era necesaria una acción más pensada, más planificada, más institucionalizada. Y es ello lo que impulsa el surgimiento de SEA después de 10 años de trabajo en El Agustino, como lo recuerda Ofelia.

El nacimiento mismo de SEA nos invita a reflexionar a varios de los que estamos aquí sobre cuánto y cómo desde nuestro trabajo en múltiples grupos hemos contribuido a institucionalizar espacios fundamentales para potenciar la práctica popular. Creo que sí lo hemos hecho, aunque tendemos a desconfiar de demasiada «institucionalización» por el riesgo de formalizar y rigidizar experiencias muy ricas. Debemos comprender que no asumir con seriedad la importancia de esa institucionalización puede también ir en contra del fortalecimiento de un pueblo cuya experiencia de institucionalidad ha sido por lo general fragmentada, escindida o encubierta para poder sobrevivir.

Promover la apropiación de esa institucionalización por parte del pueblo es una característica de SEA de la que muchos debemos aprender.

2. Un método que se sustenta en una opción.

Esta afirmación, que encabeza el punto IV de este documento, me parece central. Es una de las grandes

afirmaciones de una perspectiva liberadora: la de apostar a que las personas y los pueblos pueden ser agentes de su propia historia y trabajar para que se afirme su condición de sujetos y su capacidad protagónica. Y aquí quiero rescatar el significado de protagonismo popular en la perspectiva que trabajó Rolando Ames desde la reflexión elaborada en el Instituto Bartolomé de Las Casas: la noción de protagonismo popular como expresión de la capacidad de iniciativa del pueblo para asumir la lucha por su liberación.

Esta afirmación del documento expresa una perspectiva básica del trabajo educativo de SEA, pues la educación popular no tiene su fundamento sólo en el uso de un método activo en términos pedagógicos, sino en su convicción de que las personas y los colectivos pueden ser sujetos, actores y no meros receptores de un proceso educativo. No basta, pues, usar sólo el método; hay que asumir la opción que lo sustenta y le da sentido.

Ello implica, como bien señala Ofelia Montes, adecuar el trabajo de SEA a las distintas dinámicas poblacionales que han ido surgiendo a lo largo del tiempo. Y, si bien esta adecuación constante ha dado lugar en algunos momentos a experimentar rupturas, tiene por debajo un hilo conductor que le da continuidad al proceso. Ese hilo conductor está hecho de esa intencionalidad de potenciar al sujeto o a los sujetos populares.

He insistido en esto porque, quizás a lo largo del tiempo y fruto de una institucionalización -esta vez negativa-, puede darse una separación en las que hace unos años entendíamos como sinónimos: educación popular y educación liberadora. Creo que hoy estamos ante el riesgo de guardar las formas de una educación popular, pero perder su opción liberadora.

3. Acompañamiento, asesoría, capacitación y sistematización (ACAS). Una síntesis rica pero difícil.

En las dos primeras partes del documento, y en la quinta sobre todo, Ofelia nos presenta el circuito metodológico retomando una reflexión hecha anteriormente por Daniel Hartnett. Este circuito, que de alguna manera expresa la experiencia de muchos de nosotros, recoge lo rico del trabajo de SEA. A la vez, se puede percibir en el documento, como en nuestras propias vidas, que es muy difícil el balance de estos cuatro aspectos: acompañamiento, asesoría, capacitación y sistematización. No voy a entrar aquí a la descripción de cada uno de estos cuatro procesos -los conocemos- ni tampoco explicitar las tensiones que están bien señaladas en el documento. Quisiera ir al por qué de lo difícil de esta síntesis y ensayar una respuesta, parcial probablemente, para empezar a enfrentar este desafío.

3.1 Tomar distancia metódicamente.

Creo que en SEA como en otros trabajos, la toma de distancia de tiempo en tiempo respecto del trabajo de promoción ha sido fundamental para ubicar mejor su tarea, sus prioridades y cambiar incluso la orientación del trabajo mismo.

Hoy más que nunca es necesario una distancia metódica ante los grandes cambios que vivimos.

- En el documento presentado por Ofelia Montes se usa una expresión que me encantó: «patinar el barrio» en la cotidianidad, para indicar aquella actitud que nos permite mirar, contemplar la vida de la población. Esa cercanía física, cotidiana y gratuita sigue siendo hoy imprescindible. Pero quizás es necesario también cam-

biar o complementar la perspectiva desde la cual contemplamos la vida de la gente. Hoy quizás sea necesario usar otros instrumentos para poder mirar las cosas desde otro punto de vista, adaptar otra perspectiva que nos permita descubrir «lo nuevo» en una población, que creemos conocer ya porque estamos en medio de ella desde hace mucho tiempo.

Esta necesidad de modular nuestra mirada o cambiar de ubicación implica que la tarea de conocer sistemáticamente, de investigar, se torne hoy impostergable. Hoy, como hace muchos años, la realidad nos desborda, pero ello no significa que aceptemos vivir desbordados por ella; debemos de alguna manera dominarla, conocerla en el sentido más profundo del término.

La realidad siempre nos desborda porque es mas rica que nuestra mirada, pero por ello mismo es necesario estar alerta a no angostar aún mas nuestra mirada; angostarla por la rutina de un trabajo que se extiende a lo largo de los años, o por las categorías que no son revisadas periódicamente o por lo intenso de las experiencias vividas que nos han llevado a aferrarnos a lo seguro, al poquito de seguridad que logramos conservar pero que nos inhibe quizás ahora de desplegar nuevas capacidades.

- Desde una perspectiva de educación popular, la asesoría debe sobre todo liberar el saber de la misma gente. Por ello, una toma de distancia metódica supone también detenerse para estimular en la población su capacidad de preguntarse por aquello sobre lo cual necesitan ser asesorados y capacitarse. Pero así como la asesoría debe liberar el saber popular, debe permitir que los educadores puedan también discernir entre la demanda y la capacidad de respuesta que corresponde a nuestras propias habilidades en relación a esa demanda. Una toma de distancia metódica nos permitirá no ofrecer más de lo

que podemos dar y, a la vez, propiciar la libertad necesaria para poder decir nuestra palabra sobre aquello sobre lo que quizás no nos piden opinión pero creemos necesario expresarla. Esta libertad es muy importante en el terreno ético, terreno en el que -se ha demostrado- se juega la perdurabilidad del trabajo de manera decisiva, como lo hemos sentido en medio de las situaciones duras que hemos vivido en los últimos años.

3.2. Encontrar un nuevo diseño de proyecto que pueda articular mejor los planes y el trabajo real.

La sistematización sufre siempre la mayor disminución y maltrato en la ejecución de nuestros proyectos, y me pregunto si no es un lastre de los diseños de proyectos «materiales» donde los resultados son parte de la acción. El resultado de una construcción, por ejemplo, se va configurando a lo largo del proceso de la construcción misma.

En los proyectos educativos, la sistematización supone una etapa adicional al desarrollo mismo de la acción. Supone un destinatario que, además de incluir a los alcanzados directamente por el proyecto, tenga en cuenta también a «otros» que, no siendo alcanzados de manera inmediata por el trabajo, son testigos de él y pueden o no ser nuevos destinatarios según como ellos perciban desde su propia perspectiva los resultados del proyecto. La sistematización no es sólo una tarea hacia adentro del proyecto, sino que supone de manera central un hacia afuera que es además el espacio definitivo de evaluación de los éxitos y fracasos de nuestro trabajo.

De la forma en que comunicamos hacia ese afuera depende la pervivencia de lo realizado y su radio de influencia. Se juega aquí una dimensión política funda-

mental referida al impacto del proyecto concreto en el que estamos comprometidos. La sistematización se ocupa de esa capacidad de comunicar a otros lo que hemos vivido y hecho muy intensamente al interior del proyecto.

Si nuestra sistematización es escasa, estamos serruchando el piso sobre el cual hemos levantado el proyecto.

3.3. Distinguir lo que es una inversión necesaria, de lo que puede ser una inversión irracional.

Una crítica que tenemos que tomar en cuenta respecto del tipo de trabajo que hacemos es su poca capacidad de replicación. Esto se debe a que es desarrollado con frecuencia en una esfera artificial con una forma de usar los recursos que, si bien prioriza aspectos fundamentales del trabajo educativo, incurre en muchos casos en un empleo irracional de recursos humanos y materiales. Incorporar un cierto cálculo de costo/beneficio, no para actuar en función de ganancias pero sí en función de probar la replicabilidad de determinadas experiencias de promoción, es fundamental.

4. Desafíos

El acápite VI del documento busca señalar los retos de la nueva situación. Quisiera subrayar dos:

1. La necesidad de articular el objetivo económico, en el sentido de generar proyectos sostenibles, transferir capacidades gerenciales y empresariales a los sujetos populares, con el objetivo político de lograr la promoción de líderes con capacidad de hacerse presentes en el proceso social.

2. Desarrollar una perspectiva de género, que esté presente no sólo en el área del trabajo más específicamente dirigido a las organizaciones de mujeres y a las dirigentes de esas organizaciones, sino también en todas las líneas de trabajo de SEA. No se trata de «llenar de mujeres» el trabajo, sino incorporar una dimensión ya presente en la sociedad; y es que, estando compuesta la sociedad por hombres y mujeres, hay una situación de subordinación de éstas que las confina a determinadas esferas de la vida social, mientras les prohíbe o censura su presencia en otras. Y, desde la perspectiva de los varones, éstos son demandados para determinados comportamientos que restringen su sensibilidad humana.

Quisiera para terminar, agradecer a Ofelia y al equipo el haber producido un documento tan rico que nos estimula desde ahora a reflexionar sobre lo que hacemos, tarea imprescindible en el circuito metodológico aquí expuesto.

Lima, Mayo de 1994

*PARA CAMINAR DE
OTRO MODO
– REFLEXIONES
SOBRE EL METODO
EN EDUCACION
POPULAR*

Roberto Burns, s.j.

«Los métodos -afirmó Nietzsche- son lo esencial». Por eso, definir el marco metodológico de la tarea emprendida es ya conceptualizar las propuestas de las instituciones en las que ustedes trabajan. Pero también los métodos son «lo más difícil -continúa Nietzsche-, puesto que tienen que enfrentarse con los hábitos y la pereza». En nuestro caso, con los hábitos del activismo y la pereza de pensar.

Desde este horizonte deseo comentar la ponencia presentada por Ofelia Montes. Y lo quiero hacer desde una perspectiva fundamental. Es decir, intentando explorar «el fondo» de lo expuesto, aquello que es lo importante e indispensable; pero también buscando plantear «los cimientos», el suelo firme que sirve de soporte o trama al resto de los tejidos que componen el quehacer de ustedes. Espero que esta perspectiva permita «instituir» un discurso que otorgue coherencia crítica y un sentido nuevo a la tarea cotidiana.

1. Dos precisiones

Mirando las cosas en profundidad considero, en primer lugar, que las instituciones en las que ustedes trabajan son esencialmente educativas. Es decir, que las tareas en las cuales están empeñados a diario (la promoción del desarrollo, la generación de nuevos empleos, la gestión empresarial, etc.) tienen su verdadera urdimbre en la dimensión educativa. Y entiendo por educación, aquel camino por el cual cada uno aprende a conducirse por sí mismo con libertad y todos aprendemos a conducirnos juntos con equidad. Por tanto, no les extrañe el uso que haré de los tradicionales términos de educador y educando para expresar los sujetos de la relación que se establece en el trabajo realizado por ustedes.

Por otra parte, y en segundo lugar, no entiendo por metodología aquel conjunto de técnicas que facilitan la transferencia de unos determinados conceptos o técnicas. Considero, más bien, que la metodología remite al camino que se ha de recorrer, al camino de la vida y al camino del pensamiento (ambos indisolublemente unidos), que tanto los educadores como los educandos recorren juntos en la dinámica educativa. Pero también el método está referido a las conductas y actitudes con las cuales se habrá de recorrer dicho camino, y al sentido que se abre al andar.

Estas dos precisiones me sirven de premisa para mi comentario a la ponencia. Lo haré en tres partes. En la primera propongo una breve reflexión sobre la categoría de «experiencia». En la segunda planteo los posibles momentos del método y los elementos que configuran cada uno de esos momentos. En la tercera y última intentaré formular algunas conclusiones.

2. Volver al duro fundamento de la experiencia

En diversas oportunidades se ha afirmado que el punto de partida de todo proceso educativo es la experiencia cotidiana de la gente. Es decir, sus necesidades sentidas, las cuales se viven al interior de un mundo de creencias. Ahora bien, la pregunta de fondo es la siguiente: ¿cuándo esa experiencia resulta «competente»? Es decir, ¿cuándo esa experiencia cotidiana es capaz de producir decisiones, acción rebelde y organizada, ciencia y nueva conciencia?; o -planteado de otra forma-, ¿cuándo una vida empieza a ser distinta?, ¿cuándo cambia lo que uno siempre ve, siente, oye y cree?. Y, con mirada creyente, ¿cuándo podemos afirmar que en verdad ocurrió en alguien -o en uno mismo- una experiencia de lo de Dios?. Para responder a estos interrogantes es preciso comprender el significado de la palabra «experiencia».

En una primera aproximación constatamos que la forma de vida y la visión del mundo de todo sujeto humano, elementos que preceden a toda experiencia, codeterminan la forma en que ella ocurre. A su vez, el lenguaje es también un elemento constitutivo de la experiencia, en cuanto que él sustenta nuestro mundo y lo estructura. No hay, pues, experiencia que no esté sujeta a una mediación social. Estos presupuestos hacen que toda experiencia, ya desde su origen y antes de ser repensada, sea una experiencia interpretada. Es decir, todos experimentamos interpretando, sin que sea posible trazar una clara línea divisoria entre el momento de la experiencia y el de la interpretación.

Pero en toda experiencia se presenta también una «oferta de realidad». Ella aparece como un «dato» que no puede ser manipulado o modificado por completo. Más bien, él puede destruir, obstaculizar o modificar nuestros proyectos, nuestras representaciones racionales y simbó-

licas. La realidad opone su resistencia y de este modo entramos en contacto con algo independiente de nosotros mismos, con algo no pensado, ni hecho, ni proyectado con anterioridad. Entonces se abren nuevas perspectivas, sorprendentes e inesperadas. En este sentido, la experiencia cotidiana sólo resulta productiva y con valor (es «competente») cuando se someten a crítica las ideas obtenidas con anterioridad gracias a la resistencia de la realidad; es decir, cuando se experimenta algo nuevo o se observa de repente en un nuevo contexto aquello de lo cual ya se tenía experiencia. Esta resistencia obliga a elaborar modelos nuevos, representaciones racionales y simbólicas no comprobadas aún. Esta resistencia de la realidad preside toda labor de reflexión que pretenda ser crítica y también todo nuevo intento de intervenir en ella.

La experiencia cotidiana es, por consiguiente, un conjunto lleno de matices en el que se encuentran la forma de vida, la visión del mundo y el lenguaje; así como también la vivencia, el pensamiento y la interpretación. A pesar de ello, su último criterio de verificación es siempre la realidad: su resistencia ante los proyectos de la subjetividad. Por tanto, desde un horizonte educativo podemos afirmar que los educandos -y también los educadores- tienen en verdad «experiencias nuevas», experiencias fundantes de algo nuevo («competentes»), cuando sus planes y reflexiones, sus proyectos y anticipaciones racionales y simbólicas chocan con la resistencia de la realidad. Es decir, cuando en sus vidas ocurre en forma inicial una «experiencia de contraste».

3. Los momentos del camino

Lo primero que nuestra actividad descubre de lo real es la terquedad con que se nos opone. Las cosas que

pueblan nuestro mundo real insisten en permanecer idénticas a sí mismas, oponiéndose a la voluntad transformadora de nuestra conciencia activa. Por ello, el ser humano no puede dejar de enfrentarse a las cosas, porque así prueba que él no es cosa alguna. No puede haber, por tanto, complicidad entre lo que la cosa tiene de cosa, su identidad -ella siempre permanece idéntica a sí misma- y el ser humano, que es dinamismo -esto es, diferencia consigo mismo-.

Al mismo tiempo, nuestra perspectiva activa nos indica que conocemos lo que nos interesa del mundo al intervenir en él, pero también lo que nos interesa de nosotros mismos. Nuestra perspectiva activa es demoledora pues lo primero que podemos conocer de la realidad es que la estamos deshaciendo. Deshacemos lo que permanecía dado e idéntico a sí mismo y por esta vía subversiva conocemos lo que nos rodea. Por tanto, somos lo que no deja en paz a las cosas, lo que combate incesante contra ellas: nuestra raíz es siempre polémica.

Pero lo que ahora me interesa es dar un paso más en la reflexión. Pretendo establecer los momentos del camino por recorrer y los aspectos contenidos en él. Es decir, los momentos del método señalados por Ofelia, sus elementos y la articulación que es posible lograr.

a. La experiencia interpretada

El punto de partida del método planteado lo constituye la experiencia cotidiana de la gente; es decir, su experiencia interpretada. Ese es nuestro puerto desde el cual nos vemos obligados a zarpar una y otra vez cuando emprendemos la aventura de la tarea educativa. Por tanto, éste es el momento primero del camino. En él, la relación entre el educador y el educando se da fundamentalmente a través del «acompañamiento» y la «asesoría».

La intencionalidad de este momento primero consiste en acompañar y asesorar aquellas «experiencias de contraste» que acontecen en la vida de las personas. Experiencias en las cuales la realidad se resiste y se impone con toda su negatividad; pero que incluyen en sí mismas una captación de valores positiva -velada aún, quizá sin una clara expresión todavía-, y por eso mismo son capaces de mover la conciencia que empieza a manifestar su insumisión y protesta en la acción rebelde y solidaria.

En estas «experiencias de contraste» se comienza experimentando una ausencia de «lo que debería ser». Repentinamente se lanza el grito: «¡esto no puede ni debe continuar en el futuro!». Desde esta ausencia y este grito se va configurando, casi imperceptiblemente, una nueva percepción difusa pero real de «lo que se ha de hacer aquí y ahora». Lo que permite que tales experiencias de contraste, con toda su negatividad, sean productivas es el sentido que se experimenta en ellas, que se capta al padecer el contraste.

Por lo dicho, la tarea de acompañar y asesorar debe ser capaz de abordar el sentido desarrollado en esas experiencias. Más radicalmente, debe ser capaz de suscitar «experiencias parciales de sentido» en el ámbito de la vida de las personas y de su historia; es decir, experiencias fundantes que muestran posibilidades en la misma realidad sin eficacia real aún pero en cuya aparición se descubre un sentido humano.

Tales experiencias se expresan en un «eso me parece claro, me resulta evidente, estoy convencido». Cuando ellas son vividas con intensidad (es decir, pasan por la prueba del dolor del mal, de la injusticia, del amor), entonces se sintetizan en un «eso me atañe sin remedio»; a su vez, permiten que uno comience a esbozar otro plan de vida y promueven decisiones. Situados en este nuevo

nivel de vida, tanto el educador como el educando experimentan que su lenguaje se modifica, su imagen del mundo comienza a transformarse, una nueva autoestima emerge y brotan nuevas capacidades de resistencia a la miseria de la realidad y transformación de la misma. Al mismo tiempo, ambos descubren que la convivencia, el testimonio y un lenguaje narrativo posibilitan la comunicación de aquello nuevo que ha ocurrido y, en consecuencia, se despierta una nueva forma de referirse a la comunidad (más allá de la familia, el clan o la tribu) que está aún por constituirse.

Disculpen un pequeño paréntesis pero considero necesario precisar un punto. Estas «experiencias parciales de sentido» son el lugar más propicio para articular la experiencia de lo de Dios, no permitiendo que el lenguaje religioso devenga en un discurso vacío ni en una interpretación estéril. Al mismo tiempo, desde ellas es posible articular el encuentro con lo de Dios y el encuentro entre los hombres, dando cauce a que dicha articulación pueda ser experimentable como tal por las mismas personas. De este modo, la experiencia de lo de Dios puede constituirse en la raíz última de la que brotan la visión propia de la vida así como los valores y actitudes esenciales de cada uno. La razón consiste en que ella posee un carácter decisivo y orientador del conjunto de las prácticas humanas, en cuanto que les pone un fin y las coloca en un determinado puesto en la estructura general de la realidad, actuando en la vida de cada uno como dinamizadora y dadora de sentido de la configuración cultural.

Vuelvo a mi comentario. En este momento primero es ya imprescindible que articulen críticamente -tanto educandos como educadores- los elementos que preceden a la experiencia y la codeterminan: la forma de vida, la visión del mundo y el lenguaje previos a la experiencia nueva que acaba de ocurrir. Pero también es necesario

comenzar a analizar la realidad que ha terminado imponiendo su ley. Sin este esfuerzo será imposible comprender la interpretación ya presente en la experiencia cotidiana y, lo que es más importante aún, será imposible producir una nueva racionalidad crítica y simbólica capaz de acompañar la experiencia fundante que ha surgido.

b. Las interpretaciones segundas

El segundo momento del camino lo constituyen las interpretaciones segundas o reflexión crítica. En él, la relación entre los educadores y los educandos se da a través de la «capacitación» y la «sistematización». En este segundo momento la intencionalidad consiste en formular lo vivido en contenidos y formas educativas que motiven la reflexión crítica y den sustento y profundidad a las nuevas experiencias vividas. En este esfuerzo será imprescindible el uso de los instrumentos socio-analíticos, hermenéuticos y teológicos como mediaciones propias del esfuerzo por pensar y vivir con cabeza propia.

Un aspecto importante que debe atenderse en este segundo momento es la sistematización de los conocimientos adquiridos en el trabajo cotidiano de acompañar y asesorar. La tarea es central. Nuestra manera de educar supone el manejo del conocimiento especializado, pero también presupone un permanente alimentarse de la realidad concreta. Además, la misma experiencia de acompañar y asesorar constituye una forma de generar y adquirir conocimientos e información de primera mano. Se trata, por tanto, de sistematizar lo aprendido y socializarlo. Esta tarea implica que cada educador se convierta en un investigador y sistematizador de su propia acción educativa y, con los mismos educandos, de aquella experiencia que acompaña y asesora. De este modo, será

posible conocer determinados niveles de la realidad para traducirlos en acciones concretas, en nuevos contenidos y nuevas formas de vínculo, en una visión común que cohesionase a la comunidad que nace y otorgue reconocimiento más allá de los parientes cercanos, los vecinos inmediatos, mi tribu o mi nación.

Así comprendida, la sistematización de los conocimientos permite saber cómo es interpretada la experiencia al momento de ser vivida; pero también ella consiste en una ayuda para percibir los condicionamientos en los que se desenvuelve la experiencia cotidiana de las personas. En última instancia, posibilita descubrir los presupuestos inconscientes de cada uno, los cuales condicionan nuestra manera de pensar, hablar, sentir y actuar.

Por tanto, la tarea de sistematizar no consiste en cuantificar y medir la acción emprendida y sus resultados. Tampoco ella se define como el resultado final de un largo y complicado proceso que supone muchos conocimientos académicos previos. Más bien -en términos positivos- ella consiste, en primer lugar, en contar lo vivido y dar cuenta de la experiencia nueva que ha ocurrido, convirtiéndola en comunicación racional, libre y compartida con otros. Con precisión, ella consiste en «narrar historias humanas»; y, como en toda narración, aquí también se hace una valoración de lo vivido y se sacan consecuencias para la vida (como en la «moraleja» de todo cuento).

Sólo después, en un segundo instante, es posible realizar una serie de lecturas especializadas y parciales, como una suerte de cortes transversales sobre la historia vivida y luego comunicada. Aquí sí es decisivo el aporte de cada una de las disciplinas especializadas, especialmente de los instrumentos del pensamiento crítico anteriormente señalados. Entonces, y sólo entonces, los conocimientos generados en la acción formativa son recu-

perados y sometidos a la lectura crítica. Ellos -convertidos en nuevos símbolos, metáforas y conceptos- pueden orientar de manera novedosa la tarea que se tiene entre manos.

Otro aspecto importante de este segundo momento lo constituye la producción de símbolos, metáforas y conceptos nuevos. A través y por medio de ellos se busca que cada uno aprenda a «decir su palabra». De este modo, al objetivarlas, los mismos educandos someten su experiencia y su conciencia a la crítica y a una nueva producción. Para los educadores esta producción supone elaborar los contenidos y la forma de su entrega, como también descifrar el lenguaje y las representaciones colectivas que las personas manejan en su vida cotidiana. Pero, al mismo tiempo, los símbolos, las metáforas y los conceptos producidos deben ser susceptibles de suscitar una reflexión crítica de la experiencia nueva que se ha vivido para que, de esta manera, cada uno pueda intervenir nuevamente en «su mundo», contra él, intentando vencer su inercia. He aquí el nudo central de toda capacitación. En esta tarea será imprescindible conjugar el lenguaje narrativo con el categorial y discursivo.

4. Conclusión: para ser y hacerse humanos

Estos son los dos momentos del camino formulado sintéticamente en la expresión ACAS; camino que se configura como la matriz metodológica de esta propuesta educativa. Dos momentos entre los cuales no existe una relación simple y lineal, sino circular y dialéctica. El primer momento deberá enriquecerse a la luz del segundo; éste, a su vez, no puede levantarse sino desde el duro fundamento de la experiencia. Por tanto, no habrá verdadera capacitación y sistematización sino desde un auténtico

acompañamiento y asesoría. La experiencia interpretada tiene, pues, la primacía. Ella no es sólo punto de partida, sino parte integrante de todo el proceso formativo. El educador se inserta en ella para suscitar experiencias nuevas y fundantes en los educandos, para despertar en ellos una nueva racionalidad crítica y simbólica productiva de la acción que no deja en paz a las cosas y permite el reconocimiento de los otros y el diálogo racional con los otros. Diálogo por medio del cual estamos siempre dispuestos a concederles la palabra y a poner en palabras lo que exigimos de ellos, lo que les ofrecemos o lo que les reprochamos.

Pero, además, estos dos momentos del método constituyen también los dos momentos de toda experiencia humana. El camino para vivir y pensar humanamente es también el camino para ser y hacerse humanos. Al fin y al cabo, el ser humano se asienta, paradójicamente, en lo dinámico y reconoce su necesidad más propia -nueva paradoja- en lo posible. Se ve forzado a esforzarse, a hacerle fuerza al mundo. Por tanto, un horizonte antropológico está en juego. Horizonte que obliga a tomar con toda seriedad y honestidad la inmensa pluralidad de lo humano, el conjunto de dimensiones que configuran la vida real y concreta de las personas con las cuales trabajamos. Esta seriedad y honestidad con lo real implica responsabilidad con las personas, porque lo que buscamos es que los mismos educandos tomen sus vidas en sus manos, piensen con cabeza propia y se decidan a cambiar «su mundo»; también «el nuestro», el de todos. Pienso que en esto consiste la transferencia última que buscamos en las obras de educación popular: en descubrir que el hombre no pertenece a otra naturaleza, sino a su propio artificio.

Sabemos que algunas dimensiones de esta tarea se juegan en el campo que hoy debería ocupar la tarea

política; es decir, aquella acción humana por la cual las personas poseen la capacidad de decidir y gestionar democráticamente el conjunto de sus vidas. Acción también sólo de los humanos a través de la cual las personas son capaces de regular y mitigar la violencia -sustituyendo la guerra por el trueque- y de orientar éticamente los mecanismos ciegos de la sociedad técnico-productiva.

Planteadas las cosas en estos términos, hoy nos vemos urgidos a poner la acción política sobre sus pies: es decir, recuperarla para la sociedad y democratizarla; sólo así le devolvemos su carácter instituyente y creador. Pero, al mismo tiempo, este planteamiento nos sugiere la importancia de no perder de vista jamás el horizonte que está en juego: la inmensa pluralidad de lo humano y lo de Dios allí inscrito. Porque la ciudad de los hombres libres sólo será «hogar» para el hombre peruano de carne y hueso, siempre y cuando permanezca como tarea y no se convierta en mausoleo, tarea siempre abierta e inacabada, como la tela de Penélope o el mar de Ulises.

El marco metodológico propuesto por Ofelia, aquí comentado, indica que el aporte de nuestras instituciones consiste en transformar lo «natural» en circunstancia dispuesta y favorable a la libre expansión de las aptitudes humanas en todos los sectores en los cuales el hombre y la mujer del Perú se revelan creadores. La naturaleza, filtrada por la cultura, se abre como un paisaje humano. Por tanto, urge liberar nuestro paisaje para que muestre todas sus facetas. Cuando esto ocurre, caminamos y vivimos. En esa ruta aprendemos y realizamos la tarea de educar a la manera propia de la Compañía de Jesús.

Se terminó de imprimir en junio de 1994,
en el Taller Gráfico de Tarea
Asociación Gráfica Educativa.
Pasaje María Auxiliadora 156-164 – Breña
☎ 248104 Telefax: 241582
LIMA – PERU



sea

**servicios educativos
el agustino**

