

Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular

CARLOS EDUARDO
VASCO URIBE

Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular

Resumen:

El presente artículo trabaja alrededor de una preocupación que afecta al mundo educativo actual, acerca de la producción de conocimiento en la Educación Popular. Para ello, se profundiza en el debate acerca de los matices epistemológicos entre saber y conocimiento, actualizándolo alrededor de las experiencias de la praxis de la Educación Popular en el contexto de una transición entre saber y conocer, que atraviesa por campos inscritos en el debate, tales como: el saber qué, saber cómo, o el saber positivo y el saber negativo, para concluir con lo que es posible definir como los aportes al conocimiento desde el saber de la educación popular.

Palabras clave: Saber, conocimiento, educación popular, epistemología de la educación.

Different forms of producing knowledge in Popular Education

Abstract:

This article works around a concern that affects the educational world today, about the production of knowledge in popular education. This is done with the debate about the epistemological nuances between knowing and knowledge updating about the experiences of the practice of popular education in the context of a transition between knowing and knowing that going through fields enrolled in the debate such as: know-what, know how, know-positive and negative knowledge, concluding with what can be defined as contributions to knowledge in the knowledge of popular education.

Keywords: Knowledge, popular education, education epistemology.

Diferentes formas de produção do conhecimento em Educação Popular

Resumo:

Este artigo trabalha em torno de um problema que afeta o mundo corrente educacional, sobre a produção do conhecimento em educação popular. Ao fazer isso, estamos profundamente envolvidos no debate sobre as nuances epistemológicas entre o saber e o conhecimento, atualizando em torno das experiências da práxis do Contexto de uma transição entre o saber e o conhecimento, que está a atravessar campos inscritos no debate, tais como: o conhecimento que, sabe como é, ou conhece o positivo e o negativo sei, para concluir com o que é possível definir como contribuições para o conhecimento do conhecimento da educação popular.

Palavras-chave: Conhecimento, conhecimento, educação popular, epistemologia da educação.

CARLOS EDUARDO VASCO URIBE

Carlos Eduardo Vasco Uribe. Ex-Comisionado Coordinador de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Colombia. Asesor del Centro de Investigación Popular CINEP. Asesor del Grupo de Epistemología de la Facultad de Ciencias de la Universidad Javeriana. carlovasco@gmail.com

Introducción

He sido invitado a pensar con Uds., en voz alta, sobre la pregunta que nos hacemos en la sesión de esta tarde: ¿Hay producción de conocimiento en la educación popular? Ya que estoy aquí, me puedo dar el lujo de no detenerme en conceptualizar o refinar el concepto de Educación Popular; supongamos que ya tenemos algo en común, y es que llevamos unos buenos años de pensar, ensayar y golpearnos, a veces unos a otros y a veces contra las paredes, para llegar a unos ciertos acuerdos sobre lo que llamamos “Educación Popular” y los criterios que ella exige.

Demos por sentado que todos tenemos una comunidad de significación sobre el concepto actual de Educación Popular, pero cuando me preguntan si en ella hay producción de conocimiento, entonces sí tenemos que trabajar un poco más sobre las concepciones del conocimiento. Por eso propongo, en primer lugar, algunas consideraciones sobre el conocimiento y el saber, y sobre las maneras de decantación o asentamiento de estos conocimientos y saberes.

Saberes y conocimientos

Quisiera comenzar, no con una distinción, sino más bien con lo que podríamos llamar un *espectro* o un *continuo*, que empieza en algún momento en el que podemos decir que hay saberes, y en otro momento, de ese continuo, en el que podemos decir que hay conocimientos. Mientras tanto, ustedes pueden jugar mentalmente con algunas combinaciones: Para Uds., ¿todo conocimiento es saber?, ¿no todos los saberes son verdaderos conocimientos?, ¿cómo se usa el sustantivo “saberes” o el verbo “saber”?, ¿el sustantivo “conocimiento” y el verbo “conocer”? Porque sobre esto hay discusiones desde que hay escritos en el alfabeto griego y desde que hay polémicas sobre lo que es conocer y saber; por eso no vamos a poder resolver aquí el problema: no se trata de reparar ahora toda la historia de la epistemología desde Platón hasta Feyerabend, sino de tratar de pensar si hay o no un continuo entre saberes y conocimientos.

Como propuesta, podría decir que sí hay diferencias entre saberes y conocimientos y que sí existe un continuo entre ellos; en un extremo de ese continuo considero los saberes como más difusos e imprecisos que los conocimientos, a los que ubico en el otro extremo del mismo. Para mí, el saber es más difuso y no está tan claramente circunscrito como lo que doy a entender por conocimiento; más aún, no solamente digo que es difuso, sino que está más difuso, o sea que no está tan claramente ubicado y delimitado como creo que está el conocimiento, ya sea que esté ubicado en el cerebro de la persona, ya sea que lo esté en los libros y artículos científicos, sobre todo en aquéllos en donde hay información validada, contrastada y confiable.

Además de eso, yo diría en primer lugar que lo que me interesa más de este saber un poco más difuso, es recordar que la raíz latina de “saber” es la misma que la de “sabor”, o sea que saberes y sabores están bastante relacionados en la mentalidad latina, cosa que no existe en la anglosajona. No se puede dar esa distinción ni ese continuo o ese espectro entre los saberes y los conocimientos si se habla y se piensa en inglés, en donde sólo existe la palabra *knowledge* para ambos.

Tampoco existe en ese idioma relación entre saberes y sabores. Notemos que, en este mismo sentido, usamos la palabra “insípido” para lo que no tiene sal, y en castellano erudito usamos también la palabra “insipiente” (¡Con “S”!) para el que no sabe nada. Este verbo latino, *sapere*, nos hace ver que el saber tiene una característica no tan cerebral como el conocimiento.

En la sección de ciencia de un periódico reciente, leí que los fisiólogos han encontrado que alrededor de los intestinos y de otras vísceras, hay todo un manto de tejido nervioso que funciona como parte inseparable del cerebro y la médula espinal. Eso me hizo pensar que en la *Biblia*, tanto en hebreo como en griego, cuando se habla de compasión y misericordia, no se habla con los equivalentes de esas palabras nuestras, sino que se mencionan las entrañas, las vísceras. Cuando Jesús de Nazareth se conmueve, dice algo así como: “Siento en mis entrañas”.

Para los orientales, la compasión, la misericordia, el conocimiento y el amor, son estados anímicos que no están tanto en el cerebro y en el corazón como lo están para nosotros, sino que están más bien en el estómago, en las vísceras. Por eso, aún ahora se habla de un amor “entrañable”, de un sentimiento “visceral”.

“ El saber puede seguir siendo igual, así no esté contrastado, así no se haya encontrado una manera de saber si es o no es verdadero; por ejemplo, las personas que saben echar las cartas tienen un saber. ”

Decimos que cuando uno va hablar en público siente como maripositas por dentro; algunas personas llegan a tener desarreglos intestinales con el temor de hablar en público o de hacer una presentación ante un auditorio numeroso. Hay toda una distribución visceral del sentimiento, del sentir, del saber y del conocer. (Pero no debemos olvidar que también en la *Biblia* “conocer” se usa para el conocimiento sexual del hombre y la mujer, del esposo y la esposa, que se conocen en el sentido más profundo del conocer).

En la medida en que nos movemos de un punto a otro del continuo entre saberes y conocimientos, podríamos decir que los conocimientos están más delimitados, más precisados, más concretos, menos difusos que los saberes; por ello un saber es más difícil de verbalizar que un conocimiento. Si usted va a un barrio y le dicen que una señora sabe de hierbas, puede que ella sepa los nombres de las hierbas, para qué dolencias sirven, y que sepa explicarle cómo se hacen las infusiones; pero no puede decir mucho más, ni dar explicaciones o proponer teorías de por qué esas yerbas sirven para lo que ella sabe.

Es que gran parte de este saber lo aprendió ella de forma tradicional, mirando actuar a la mamá, a la abuela, a la partera; es verdad que ellas le dijeron algunas cosas fragmentarias, pero todo lo demás tuvo que irlo reconstruyendo ella misma en la medida que veía cómo ocurrían las cosas, sin mucha ayuda verbal. Por eso podríamos decir que, en la medida en que se verbaliza el saber, sea en forma oral o escrita, se vuelve conocimiento. (Utilizo la palabra “verbalizar” para indicar tanto la forma oral como la escrita). En cuanto se puede hablar más precisamente acerca de él, y ante todo en cuanto se empieza a escribir sobre él, nos vamos moviendo en este continuo hacia el extremo del conocimiento, mientras que el saber está en una zona de comprensión todavía no verbalizada.

Podemos comparar el saber con el iceberg, del cual una buena parte se puede ver sobre el agua, pero la mayor parte del hielo está sumergida. Aquí diríamos también que los saberes están más inmersos en todo un

caldado intuitivo de sentimientos, gestos e imágenes, y no son tan visibles en el mundo de lo verbal.

Otro rasgo que distingue los saberes de los conocimientos es el tipo de validación. Voy a hablar de conocimiento cuando está más validado que un saber, cuando ha sido más contrastado, más confirmado, o no sé qué otro verbo usar que indique un avance en esta dirección, pero que no signifique necesariamente que ese conocimiento sea verdad.

El saber puede seguir siendo igual, así no esté contrastado, así no se haya encontrado una manera de saber si es o no es verdadero; por ejemplo, las personas que saben echar las cartas tienen un saber, y a ellas las consultan más que a los médicos, y por supuesto a los astrólogos mucho más que a los astrónomos. Sin embargo, a esas personas no les interesa validar muchas de esas cosas que saben; hay libros tradicionales, hay maneras de interpretar las cartas del Tarot y los signos del zodiaco; hay escuelas y secretos familiares que apoyan su saber. Más aún, la validación sistemática los tiene a ellos sin cuidado, en cuanto que usted les puede dar todos los casos negativos que quiera, y no por ello van a cuestionar su propio saber. Usted les puede mostrar una persona que es Tauro, pero no tiene tales características que ellos dicen que debe tener un Tauro, y eso parece que no afecta en nada a las personas que tienen ese saber sobre los horóscopos, porque en su propia dinámica tienen un fuerte apoyo en la tradición y no en la validación.

Se da además lo que llaman los expertos en metodología de la investigación “el sesgo hacia la verificación”. Basta con que la hipótesis se verifique una vez, y eso le da más fuerza al saber de lo que le puedan quitar diez refutaciones; en cambio, en lo que se ha avanzado un poco en Occidente en lo que respecta al conocimiento, es en la convicción de que la refutación es más dura que la confirmación. Tan es así, que todos los físicos dicen que todas las masas caen a la misma velocidad en el vacío, pero si Usted llegara a encontrar en una selva del Brasil un tipo de madera que, puesta en una columna al vacío, cae más lento o más rápido que

otra pieza de otro material, con ello habría derribado toda la teoría newtoniana de la caída libre con una sola refutación. En cambio, el peso de la refutación es mucho más endeble cuando se enfrenta a los saberes, ante los cuales es más fuerte la verificación. Para un físico, el hecho de que se le confirme dos o tres veces una hipótesis, no es suficiente para que se atreva a decir que ella ya está comprobada científicamente; la sigue considerando como refutable, y la comunica para que otros la pongan a prueba.

Por algo dicen jocosamente que la diferencia entre un ingeniero, un físico y un matemático se puede ver muy sencillamente con los números primos impares, como el 3, el 5, el 7, etc. Dicen los ingenieros que tienen un cierto saber matemático que los números primos son los mismos números impares, porque el 3 es primo, el 5 es primo, el 7 es primo, luego todos los impares son primos. Para el físico, eso es un poco sospechoso, y ensaya otros cuantos casos. Pero también concluye que todos los impares son primos, porque el 3 es primo, el 5 es primo, el 7 es primo, el 9 es primo, o si no, puede ser un error de observación; el 11 es primo y el 13 también, luego, está comprobada la hipótesis. En cambio, para un matemático, aunque el 3 sea primo, el 5 también y el 7 también, el hecho de que el 9 no sea primo ya refuta irremediabilmente esa hipótesis de que los impares son primos.

Así parece que pasa con los saberes y el conocimiento: cuatro o cinco confirmaciones son suficientes para mantener un saber que se cuestiona, mientras que una sola refutación, un contraejemplo único, es suficiente para derribar el conocimiento que se creía más validado. Cuando digo que, a diferencia de un saber, un conocimiento está más “validado” o “contrastado”, no me refiero solamente al conocimiento científico; obviamente este tipo de conocimiento es un subconjunto del conocimiento en general. Más bien, estoy diciendo que un conocimiento está validado en el nivel en el que es apropiado validar ese tipo de conocimiento.

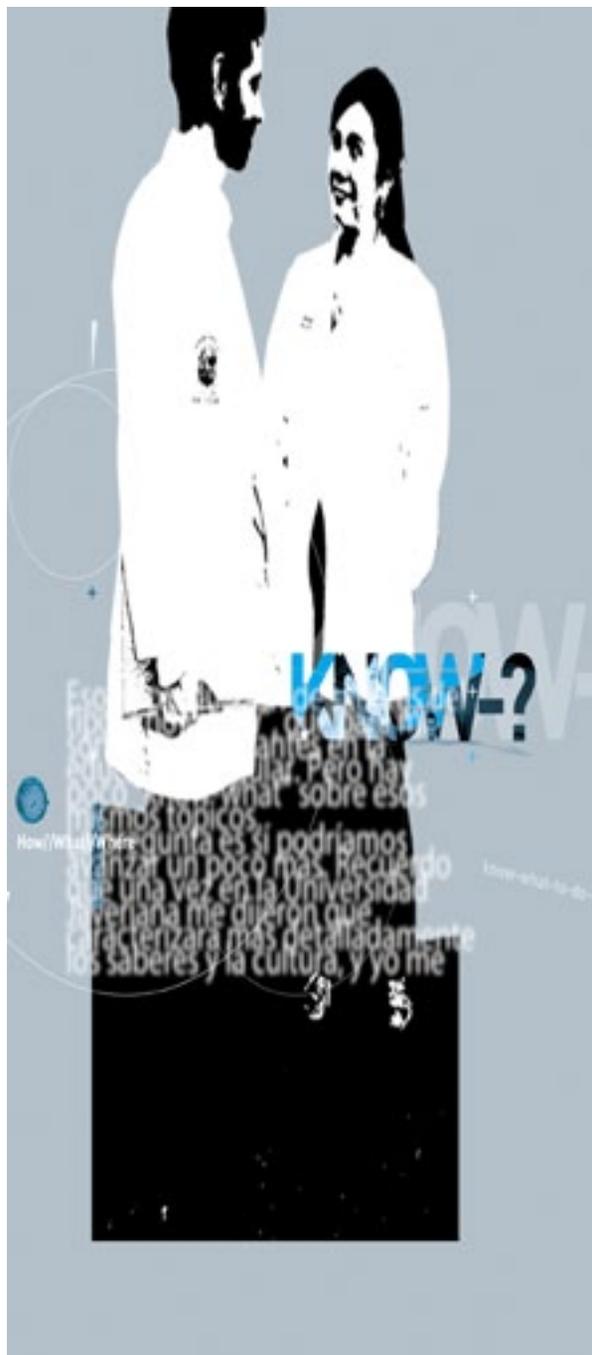
Uno de los ejemplos que a mí más me gusta es el de dolor de muelas. Usted tiene dolor de muelas, va donde el odontólogo y éste le toma una radiografía, le pasa el explorador y le dice que no tiene nada; Usted se disgusta y le dice: “¡Cómo no voy a tener nada! ¡Si

me duele esta muela terriblemente!” Ese conocimiento que Usted tiene de su dolor de muelas está validado a la manera en que se puede validar un dolor. Así nadie más que Usted lo pueda sentir, y así todos los mecanismos más tecnológicos que puedan usar los odontólogos no lo detecten, se diría que está validado como conocimiento.

Sin embargo, puede que una persona que sea dentista no graduado tenga un saber que puede ser incluso mucho más eficaz que el del odontólogo graduado en la universidad, pero que sólo ha tenido estudios de odontología occidental y tecnológica, y que si no tiene a su disposición una cantidad de aparatos, drogas y utensilios, no puede trabajar; en cambio, el dentista de pueblo tiene un cúmulo de saberes, entre los cuales sabe ciertos mecanismos, por ejemplo, para disminuir el dolor, aunque no tenga xilocaína, que le permiten tratar casos difíciles con herramientas primitivas, cosa que un odontólogo graduado no se atrevería a hacer. Pero si el dentista no graduado demuestra sus saberes ante un juicio de expertos y escribe sobre ellos, a esos saberes que empiezan a delimitarse, a validarse, a verbalizarse, los llamaría yo conocimientos.

Hago énfasis en que todavía no he dicho qué es saber ni qué es conocimiento. Basta con leer los diálogos de Platón para no atreverse a intentar resolver ese problema. Sólo digo que a los saberes que están más verbalizados, más delimitados, más validados, los llamaremos “conocimientos”, por lo menos por ahora.





La decantación de los saberes y los conocimientos

Un segundo punto que quería que tratáramos es una reflexión que he hecho últimamente, sobre la que no he visto nada escrito, pero estoy seguro de que algo debe existir en la literatura, porque lo que he reflexionado parece obvio una vez que uno lo dice. Comencemos con una confesión: yo pensaba que el conocimiento y los saberes estaban únicamente en el cerebro. Después empecé a reflexionar sobre aquello de saber y sentir con todo el cuerpo, con las vísceras o las entrañas, y eso me puso a pensar en dónde más se podrían decantar los saberes y los conocimientos. En este momento los estoy considerando como no sustancializados únicamente en la forma como un computador tiene almacenada una información, así sea en el cerebro de cada uno, en un artículo o un libro; ahora estoy pensando que los saberes y los conocimientos están también materializados en forma de ciertas relaciones entre objetos, personas y grupos.

Volvamos al caso de los saberes sobre hierbas; hay libros de medicina herbolaria que puede comprar fácilmente; los venden en la calle o puede comprarlos en la Clínica Corpas. Conozco tres volúmenes grandes y costosos del doctor Hernando García Barriga, que son importantísimos para toda la investigación sobre la herbología del país. Es claro que el saber y el conocimiento de las hierbas estarían también depositados ahí, pero podrían darse aunque no existieran los libros; en cambio, si se encontraran muchos libros antiguos sobre plantas medicinales con largas listas de nombres y de usos, pero la gente de hoy no supiera identificar cuáles son esas plantas, tampoco habría saber ni conocimiento sobre los poderes medicinales de ellas.

Para poner un ejemplo un poco burdo, si a Ud., en uno de esos libros le hablan de un mortero y no sabe qué es un mortero, y más bien lo asocia con un artefacto para lanzarle obuses al enemigo, tampoco sabe interpretar lo que dice el libro. Pensemos en los morteros de moler las hojas, en los aparatos para hacer infusiones y destilaciones, en los distintos reactivos o químicos que se utilizan, en las distintas maneras de reconocer y tratar las plantas, etc. Hay una serie de elementos de ese saber sobre hierbas que están distribuidos en los libros,

en los aparatos, en los químicos, en las plantas y en las personas. No se trata de Robinson Crusoe que vuelve a reconstruir todo por sí mismo. Hay toda una serie de relaciones entre grupos, personas y objetos materiales que mantienen los saberes y los conocimientos como distribuidos de alguna manera también por fuera de los cerebros de las personas.

Pensemos dónde se decantan, dónde se asientan, dónde se plasman estos saberes y conocimientos. Ya señalé que lo que parece más obvio es que se van decantando en el cerebro de cada uno; con la comparación más frecuente actualmente entre el cerebro y el computador, diríamos que los saberes y conocimientos van quedando almacenados en el disco duro. Puede ser una buena comparación; pero en el disco duro lo que hay es una gran cantidad de ceros y unos. Yo creo que el disco duro, por más información que tenga almacenada, no sabe nada, tiene apenas unas alteraciones magnéticas.

Supongamos que tenerlas es una forma de poseer un saber decantado allí, pero sin un programa que las procese, el computador tampoco sabe nada. Pero Usted se sienta en el computador, con todas las informaciones magnéticas en el disco duro, con todos los discos en donde están los programas necesarios, y todo ello se junta con su saber hacer las cosas, con un cierto saber de información que tiene y con su capacidad lingüística de interpretar signos y gráficas en la pantalla, Usted puede saber y conocer muchas cosas más. Por eso diría que, además del cerebro, los libros y artículos, se están decantando muchos saberes y conocimientos en los computadores y el software.

Pero también creo que desde tiempos inmemoriales los saberes se van concretando en otros objetos culturales. Esta idea se me ocurrió una noche, cuando venía por una carretera que estaba en muy mal estado y muy mal señalizada; después pasé a otra carretera muy bien trazada, en la cual casi que el peralte de la carretera ya le hacía dar a uno la curva solo; en donde había rayas punteadas en la mitad y rayas continuas en las orillas, y yo me dije a mí mismo: “¡Esta carretera sabe mucho!”

La carretera sabe más o menos acerca de los pesos de los carros y de las tractomulas; porque si pasa un

vehículo más pesado que lo que ella sabe, la daña; es lo que pasa en Colombia con los puentes: saben poco sobre tractomulas. Una buena carretera sabe sobre alturas, sobre pasos de montañas y hasta sabe dónde están los pueblos. A través de las señales, sabe también sobre los conductores; sabe cuánto tiempo necesita uno para frenar o desacelerar; sabe sobre noches y neblinas, sobre luces y reacciones, a través de las rayas amarillas que le ayudan a uno a conducir. Lo que van sabiendo los camioneros, los ingenieros de rutas y los agentes de tránsito, todo lo que se va aprendiendo con los accidentes, son saberes y conocimientos que se van decantando en ese objeto cultural que es la carretera bien trazada y bien señalizada.

¿Las sillas saben de anatomía, o no saben? La prueba es que cuando uno hace una reunión de padres de familia en la escuela, los padres no caben en los pupitres. Es que esas sillas saben sobre la anatomía de los niños, pero no sobre la de los padres. Por lo tanto he venido quitándome la idea de que el saber está sólo en el cerebro y en los textos. Puede estar distribuido en todo el cuerpo y por fuera de él, y tal vez está mejor así distribuido que si estuviera sólo en el cerebro.

El ejemplo más famoso es el del tenista que se gana varios campeonatos de tenis, y dice: “Me voy a poner a dar clases de tenis, y con la fama que tengo voy a ganar mucho dinero”. Pero apenas se pone a dar clases de tenis, ya no se vuelve a ganar ningún campeonato. ¿Por qué? Porque se pone a pensar en lo que sabe, y a tratar de pasar del saber jugar tenis no verbalizado y distribuido por todo su cuerpo, a un conocimiento verbalizado y cerebralizado, para poder indicar a sus alumnos lo que hacen bien y mal; pero al hacer ese esfuerzo, llega un momento en que ya él mismo no sabe tanto tenis como antes, se siente impedido para jugar y, aunque puede ser un buen instructor de tenis, ya ha bajado mucho la calidad de su juego para el nivel de campeonato.

Otro ejemplo: he visto que en matemáticas buena parte de las dificultades que tienen los alumnos de grado 11 para entender las funciones y las derivadas, es que los profesores de matemáticas creen que todo se puede pintar en el tablero, en gráficas y que todo se puede escribir con ecuaciones. Pero resulta que puede ser más

importante para un estudiante representar gestualmente las pendientes y los cambios en ellas con movimientos de su mano y de su brazo; en esa forma puede explicar cómo una pendiente va disminuyendo aunque la función vaya aumentando; puede ver por qué cuando la pendiente sigue disminuyendo, llega a cero y empieza a ser negativa, allí hay un máximo de la curva. Ojalá los maestros vieran que buena parte de las matemáticas están tomadas de los movimientos del cuerpo y no de los símbolos y las gráficas. Ya lo decía Piaget: las operaciones matemáticas provienen de internalizar los movimientos. Sólo de repetir varios movimientos y ver qué es lo que queda invariante es posible construir un concepto abstracto a partir de ese movimiento.

Por eso digo a los profesores de matemáticas que confían mucho en sus definiciones precisas que me definen qué es una rotación. Algunos la definen como un giro; pero les pregunto qué es un giro y no tienen más remedio que definir un giro como una rotación; es el mismo caso que la definición de una escalera de caracol; pregunten qué es una escalera de caracol. Involuntariamente todo el mundo hace el mismo movimiento. Parte de los saberes y conocimientos pueden estar también distribuidos en los huesos, en los músculos y en los nervios que producen ciertas actividades, pero también pueden estar distribuidos en objetos culturales, y además en grupos de personas.

En la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo discutimos mucho el problema de las organizaciones; en Colombia no es que nos haga tanta falta saber qué es lo que se debe hacer, sino la voluntad de querer hacerlo bien; no nos hace tanta falta la inversión, pues Colombia tiene una riqueza tal, que a pesar de los despilfarros, la burocracia, la corrupción y los demás problemas que tenemos, aumenta nuestra riqueza.



Lo que pasa es que las organizaciones no están hechas para aprovechar el saber ni la inversión. Se puede decir que, desafortunadamente, esas organizaciones se diseñan para la permanencia, la inmovilidad y la rigidez, y por lo tanto para no aprender. Se hacen los estatutos muy bien hechos y se exige que para cambiarlos se requieran dos asambleas generales con *quórum* del 75% de los socios y votación mayoritaria de las dos terceras partes, asambleas que deben estar anunciadas previamente y citadas por escrito con un mes de anterioridad, de tal manera que nunca se cumplan las condiciones, y, por lo tanto, no se puedan cambiar los estatutos. Veíamos en la Misión que las organizaciones nuestras no están hechas para irse adaptando a los cambios, para acomodarse a las nuevas exigencias, para procesar la información de retorno que les devuelve su medio.

Por eso hablamos de una nueva visión de las organizaciones que aprenden¹. En ellas se ve muy bien que no basta que los saberes y los conocimientos estén en el cerebro de las personas, sino que también es necesario que estén distribuidos en la organización. La diferencia se nota cuando la persona que sí sabe dónde está toda la información se enferma: se paraliza toda la organización.

Nadie sabe cuál era el sistema de archivar que tenía la secretaria que llevaba tanto tiempo en la organización; ella se sabía de memoria todos los teléfonos de los clientes importantes, pero no los tenía anotados, y la persona que llega a hacer el reemplazo queda paralizada y paraliza al resto de la organización. Muchas personas en las organizaciones utilizan esto mismo para volverse imprescindibles. Esas personas aprenden y acumulan saberes y conocimientos en sus cerebros, pero la organización no sabe nada como organización. Esto ya se ha ido incorporando a las nuevas teorías de gestión. Tenemos que pensar cómo distribuir el saber y el conocimiento en toda la organización.

¹ Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1995). *Colombia, al filo de la oportunidad*. Colección Documentos de la Misión, Tomo I. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional Colciencias.

Todos sabemos que Colombia está ordenado por las oficinas de Planeación Distrital, Departamental y Municipal, que en todo edificio debe existir un plano de conducción para saber dónde están los tubos del agua, de la electricidad y las líneas de teléfono; pero ningún edificio los tiene, y si alguna vez fueron hechos por el arquitecto para que le aprobaran los planos, ni se construyeron los conductos conforme a esos planos, ni se guardaron los planos. Si hay algún daño, no hay más remedio buscar al maestro que ayudó a construir el edificio para que haga la reparación. Los planos de acueducto y alcantarillado de las ciudades no sirven para nada; por eso, cuando los trabajadores de la empresa de teléfonos van a abrir cualquier calle, rompen el alcantarillado y perforan los tubos de agua, o porque no existe ningún plano en donde conste por dónde pasan las tuberías, o porque no pasan por donde los planos dicen que pasan, o porque ni siquiera se les ocurre consultarlos. Por lo tanto, no hubo aprendizaje organizacional distribuido por fuera de los cerebros de la gente que sí sabe y que sí conoce.

Debemos pues pensar cómo distribuir los saberes y los conocimientos en la organización misma y en la trama de sus grupos y de sus objetos culturales.



Saberes y conocimientos en la educación popular

Después de esta introducción sobre los saberes y los conocimientos, volvamos a las preguntas que nos hacíamos al comienzo: ¿Se producen saberes y conocimientos en la educación popular? Si la respuesta es “Sí”, ¿cómo se producen esos saberes y conocimientos, cuándo, de qué tipo son y dónde están?

Evidentemente, uno diría que sí se producen saberes y conocimientos cuando una persona empieza a pensar y a teorizar sobre la Educación Popular y a escribir sobre ella. No niego que se producen también saberes y conocimientos cuando se teoriza, porque esa es mi especialidad: tratar de teorizar sobre lo que se va produciendo; espero que eso no sea sólo teorización, sino que también así se produzcan más saberes y más conocimientos.

Pero creo que los saberes sobre la Educación Popular se producen sobre todo por esa práctica reflexionada que llamamos “praxis”. El educador popular, al detenerse y dar un paso atrás, así sea para coger impulso, tiene un momento en el cual puede reflexionar sobre su práctica para autenticarla como praxis, y yo creo que es ahí, en ese momento de reflexión, en donde se producen los saberes más valiosos sobre la Educación Popular. Son muy productivos esos momentos en que nos damos duros golpes contra la realidad, en los que la realidad parece resistirse a nuestros intentos de predicción y de control. Por ello es mucho más productivo el fracaso que el éxito en cuanto a la producción de nuevos conocimientos.

Pensemos en la astronomía ptolemaica: los astrónomos de la época pensaban que la tierra estaba quieta en el centro del universo, y que el sol y la luna daban vueltas alrededor de la tierra. Tenían muchos saberes y conocimientos sobre astronomía; con la ayuda de esos saberes, tenían mucho éxito en calcular los calendarios, la fecha de la Pascua, las fases de la luna y hasta los eclipses de sol y de luna. Pero ese mismo éxito no les permitía reflexionar sobre la posibilidad de que la tierra fuera la que se estuviera moviendo.

Cuando Copérnico propuso que el sol es el que está quieto y que los planetas dan vueltas a su alrededor, no hizo muchos cálculos. Si los hubiera hecho y hubiera tenido éxito en sus predicciones, no habríamos tenido que esperar tanto tiempo para que su teoría heliocéntrica fuera aceptada. Pero los que sí hicieron esos cálculos, Tycho Brahe y Kepler, comprobaron que esos cálculos no producían predicciones correctas. El éxito en las predicciones validaba el geocentrismo ptolemaico y rechazaba el heliocentrismo copernicano. Kepler tardó mucho tiempo en reconocer que las órbitas planetarias no son círculos, sino elipses, y con ese modelo sí le funcionaron sus cálculos predictivos.

La práctica por sí sola produce pocos saberes; el éxito de la práctica lo que hace es convalidar los saberes previos, a riesgo de convalidar saberes tradicionales incorrectos pero que tienen éxito por razones distintas a las de ofrecer buenos modelos de la realidad; en cambio, el fracaso de la práctica produce un momento creativo que hay que aprovechar para reflexionar, para autocriticar esa práctica y convertirla en praxis, y entonces sí se producen saberes nuevos.

Tenemos que pensar también que esos saberes nuevos no sólo los produce el educador popular, pensándolo con el modelo de la historia de los héroes. “Es el héroe el que produce historia”, o eso nos hacen creer desde pequeños. En forma paralela, es el Educador Popular Heroico, en singular y con mayúsculas, el que produce esos saberes nuevos sobre la educación popular. Pero ya hemos ido cayendo en cuenta de que los grupos populares, de personas sencillas y nada heroicas, también producen muchos saberes nuevos, cuando reflexionan en voz alta, cuando discuten en grupos, cuando devuelven en las plenarias sus intuiciones, cuando lo critican todo en la evaluación formal al final del encuentro, o en esas evaluaciones informales y más válidas, que a veces llamamos “postmortem”, allá al final del día, al calor de unas cervezas, cuando ya el curso ha fracasado. En esos momentos se producen saberes y conocimientos en grupo, y esos saberes y conocimientos son los que permanecen en el grupo.

Si la pregunta era si la educación popular ha producido saberes y conocimientos, entonces mi respuesta es

“ La práctica por sí sola produce pocos saberes; el éxito de la práctica lo que hace es convalidar los saberes previos. ”

un claro “Sí”. Pero esa respuesta es todavía muy formal, muy vacía. Pensemos en el espectro que va de los saberes hacia los conocimientos. Yo diría que la educación popular ha producido sobre todo saberes, no tanto conocimientos. Los saberes producidos son saberes que, o no se precisan y delimitan, o saberes que no se verbalizan, o saberes que no se validan y no se confrontan. Pero antes de continuar, voy a introducir otras dos categorías para caracterizar los saberes que pienso ha producido la Educación Popular.

El saber qué (*Know-What*) y el saber cómo (*know-how*)

Voy a precisar en qué sentido sostengo que la Educación Popular ha producido más saberes del tipo “*know-how*” (saber cómo hacer las cosas), que de tipo “*know-what*” (saber qué son las cosas). Esta es una distinción famosa de los saberes y los conocimientos en el mundo anglosajón. Saber cómo hacer las cosas es un saber práctico; saber qué son las cosas es un saber teórico, más cercano al conocimiento en nuestro espectro que va de saberes a conocimientos.

Afirmo pues que los saberes producidos por la Educación Popular son más que todo de este tipo del saber-cómo (“*know-how*”): sabemos cómo dar un cursillo; sabemos cómo hacer talleres y trabajos en grupos, lluvias de ideas, juegos y puestas en común. Siempre decimos que no damos conferencias ni clases magistrales; pero claro que sí las damos, porque también sabemos cómo dar buenas conferencias y cómo dirigir clases magistrales, y también sabemos cómo dosificarlas dentro de un cursillo, alternándolas con otro tipo de actividades.

Sabemos cómo manejar un problema en una reunión cuando empieza a sublevarse el personal y la situación se pone difícil. En esas situaciones tiene uno que sacar toda su experiencia, todo su saber-cómo-manejar los grupos y las masas; así no sea uno sociólogo, también

sabe-cómo trabajar con ese tipo de grupos. Cuando uno trabaja en la universidad, cuando trabaja con alumnos de colegio (y depende de qué colegio se trate), cuando trabaja con sindicalistas o cuando trabaja con campesinos costeños, uno sabe bastante bien cómo hacerlo.

Eso es producción de saberes del tipo “*know-how*”, que para mí son muy abundantes en la Educación Popular. Pero hay poco “*know-what*” sobre esos mismos tópicos. La pregunta es si podríamos avanzar un poco más. Recuerdo que una vez en la Universidad Javeriana me dijeron que caracterizara más detalladamente los saberes y la cultura, y yo me atreví a agregar otros tipos de saberes a esos dos tipos clásicos anglosajones².

El primero que propongo agregar es el “*know-where*” o saber-en-dónde están las cosas, competencia que hoy día es más importante que sabérselas de memoria. “Yo sé que eso está en el anuario del año 95”. “Me acuerdo que ese dato está en el Almanaque Selecciones de este año; o está en la enciclopedia Grolier³ del computador del sobrino mío”. Así tiene Usted más saber del que podía tener antes, cuando había que memorizar la gran mayoría de cosas. Los maestros de los planteles de la educación formal no han caído en cuenta de que ahora es más importante este saber-en-dónde, este “*know-where*” que el “*know-what*” tradicional.

¿Qué tal el “*know-why*”, es decir, saber-el-por qué de las cosas? Infortunadamente, a la mayoría de los maestros de la educación formal, y de la no formal, les parece que ese saber es más bien para la universidad, y que en las veredas, los barrios y las escuelas basta saber las cosas, sin necesidad de saber el por qué. He hecho además algunas subdivisiones de estos cuatro saberes ya enunciados, por ejemplo, poniéndole agregados a esos cuatro nombres.

Además del “*know-what*”, el saber-qué, propongo cultivar el saber-qué-hacer-con el saber, el “*know-what-*

to-do-with-it”. Los estudiantes aprenden los voltios, los kilovatios, los amperios; pero no saben qué hacer con ese saber, y cuando van a comprar un tubo de neón o un bombillo, no distinguen 120 voltios de 100 vatios: todo les da lo mismo. Aunque hayan sacado 10 en electricidad y magnetismo en grado 11, no saben qué hacer con esos conocimientos. Basta llamar a uno de esos estudiantes y pedirle que nos explique qué es lo que su familia paga en el recibo de la luz, y cómo se puede utilizar lo que sabe para ahorrar dinero en la cuenta de la energía. Pueden estar seguros de que ese estudiante estrella cree que lo que se paga son kilovatios; pero eso no es así. Y fuera de apagar los bombillos (práctica saludable pero que ahorra pocos kilovatio-horas), no se le ocurre más. Teóricamente ha aprendido el “*know-what*”, pero no el “*know-what-to-do-with-it*”⁴.

Nuestros alumnos de la Educación Popular también pueden haber aprendido mucho saber-qué, pero tampoco saben qué hacer con él. Aunque en la Educación Popular decimos que queremos penetrar en el significado práctico de las cosas y que queremos que la gente haga algo con el saber que adquiere, en nuestro ámbito también nos ha ido mal. Lo vemos cuando vamos a dar un curso en una cooperativa sobre cómo llevar la contabilidad. Al final del cursillo se realiza un examen y los participantes lo contestan bien; pero volvamos un año después a ver qué hacen ellos con ese saber: entregan un dinero, sacan un cuaderno y apuntan el nombre del primo o del compadre, pero no apuntan de cuánto fue el préstamo; o apuntan que él sí pagó la cuota, así no la haya pagado, y le dicen: “Compadre, tráigame mañana la plata, que yo lo apunto aquí para que conste que sí pagó a tiempo”, y luego el compadre no paga, porque ya quedó en el cuaderno bien apuntado que sí pagó.

Hay toda una serie de cosas que la gente sí sabe, pero que para ellas no tienen sentido práctico y no saben qué hacer con ellas. Toda la contabilidad de partida doble, los balances, los activos y los pasivos, los saben explicar de memoria, pero no les dicen nada. Si a usted le pagan con un cheque post-datado, ¿en dónde anota ese cheque: en el activo o en el pasivo? El sentido mismo de qué significa estar en el activo o en el pasivo no lo sabe. Por lo tanto, habría que esforzarnos en pasar del “*know-what*” y el “*know-how*” a estos otros tipos de saberes, tal vez a la larga más importantes.

² Es posible consultar este trabajo en, Vasco, C. E. (1992). El panorama de la educación y la cultura y sus implicaciones para los próximos diez años de la Pontificia Universidad Javeriana. En: Pontificia Universidad Javeriana, *Colombia: Una visión prospectiva* (pp. 389-400). Santafé de Bogotá: PUJ.

³ Para ese momento, aún no había llegado la Encarta ni menos Wikipedia o Google.

⁴ Para este momento, aún no circulaba en Colombia el discurso sobre competencias.

Además del saber-cómo (*know-how*), propongo cultivar el saber cómo conseguir saberes y conocimientos. Muchas veces no basta saber dónde está ese saber (*know-where*), también hay que saber cómo conseguirlo, y por eso lo llamo "*know-how-to-get-it*". Una anécdota muy conocida, que nos sirve mucho para pensar en cómo debe cambiar la evaluación en la educación popular formal y no formal, es la de un estudiante muy brillante que se disgustó con todo lo que le preguntaban en las previas de física, pues sabía inmediatamente las respuestas. Un día el profesor preguntó en un examen: "¿Cómo se mide la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro?" Nuestro alumno escribió: "Muy sencillo: cuelga el barómetro de una pita y baja la pita desde la baranda de la azotea hasta que el barómetro toque el suelo. Después mide la pita y eso le da la altura del edificio". El profesor se disgustó muchísimo y le puso un 1 en el examen de física. Nuestro amigo se quejó al Coordinador Académico y éste le dijo: "Si Usted se las

da de tan sabiondo, dígame tres maneras más de medir la altura del edificio con el barómetro, y le pongo 10".

El alumno le respondió: "Usted lo que quiere es que yo le diga que primero mido la presión atmosférica en la parte de abajo del edificio, luego la mido de nuevo en la azotea, calculo la diferencia de presión y calculo así la altura del edificio, pero eso es lo que el profesor enseñó en clase y eso no tiene gracia. En cambio, lo que a mí se me ocurrió es más creativo". "Bueno, ¡ya va una!", dijo el Coordinador, "pero todavía le faltan otras dos maneras para medir la altura del edificio con el barómetro". El estudiante respondió: "Coge la caja del barómetro y se sube por toda la escalera rayando en la pared la altura de la caja, una por una, y va contando cuántas cajas de barómetro tiene el edificio, y luego multiplica el número de cajas de barómetro por la altura de la caja y así obtiene la altura del edificio. Otra más: me llevo el barómetro y averiguo quién fue el arquitecto que hizo el edificio y le digo que le regalo el barómetro si me dice qué altura tiene el edificio". Ese alumno sí sabía cómo conseguir la información: había aprendido muy bien el "*know-how-to-get-it*".

Una cosa más difícil es saber de dónde viene la información; entonces podemos agregar el saber-de-dónde, el "*know-where-it-comes-from*". Pero más importante, y muy relacionado con el saber de dónde viene la información, es el saber qué tan buena es. Se trata de saber verificarla, comprobarla, validarla, saber si proviene de una fuente un poco sesgada como la mayoría de las noticias. Por eso llamo a esta competencia el saber-qué-tan-buena-es la información, "*know-how-good-it-is*". Lo grave es que estos saberes no se los enseñamos a nuestros alumnos, ni de la Educación Popular, ni de la formal, ni de la no formal. No les enseñamos a validar la información, a saber de qué fuente viene y qué tan buena es, qué tan sólida, que tan probada, qué tan contrastada, qué tan validada está.

Parece demasiado refinado este juego de palabras sobre los tipos de saberes, sobre todo porque las distinciones originales están en inglés. Pero lo importante no es tanto aprenderse el resultado de este juego, sino aprender cómo jugar el juego que le proponen a uno, y aprenderlo tan bien, que uno empiece a variar el juego, y ojalá a inventarse uno mejor. En este caso,



“Podríamos decir que lo que hemos producido son casi todos saberes negativos: sabemos qué no se debía haber hecho, qué no resulta, sabemos lo que no era, lo que no se validó.”

el juego proviene de la distinción entre “*know-how*” y “*know-what*”. La idea es volverla al revés, sacudirla y desmenuzarla para empezar a producir uno mismo más saberes acerca del saber.

El saber positivo y el saber negativo

Hay otra categoría que se me ocurrió también pensando en este trabajo, y sobre la que tampoco he encontrado referencias en los libros. Puede ser nueva, pero es tan obvia que no vale la pena perder tiempo en averiguar si es nueva o no. Es la siguiente: distinguamos entre saberes negativos y saberes positivos. Infortunadamente, al reflexionar sobre lo que hemos producido como saber en la Educación Popular, podríamos decir que lo que hemos producido son casi todos saberes negativos: sabemos qué no se debía haber hecho, qué no resulta, sabemos lo que no era, lo que no se validó, lo que no se confirmó; pero sabemos poco de lo que sí se debía haber hecho.

Me pidieron hace poco que hiciera una asesoría a los gobiernos de Honduras y de Panamá sobre reforma curricular. Me dieron este argumento: “Usted estuvo aquí en Colombia 15 años trabajando sobre la reforma curricular. ¡Usted debe saber mucho sobre eso!” Pero yo me decía para mis adentros: “Yo sí sé bastante sobre lo que no se debe hacer, pero sobre lo que se debe hacer en Honduras o en Panamá, no sé nada. ¡Si ni siquiera sé qué se debe hacer eh Colombia!” Puede ser verdad que he aprendido mucho en estos 15 años, pero esos saberes desafortunadamente son casi todos negativos. Así pasa con la Educación Popular.

También diría que, de hecho, la Educación Popular ha producido más saberes privados que públicos y más saberes personales que organizacionales. Por eso podríamos concluir que los saberes que hemos producido en la Educación Popular son más del tipo del saber-cómo o “*know-how*”, son más de tipo negativo que positivo, más de tipo privado que público y más personales que organizacionales.

Los saberes de la Educación Popular

Terminemos con algunos campos en los cuales he visto que la Educación Popular sí ha producido abundantes saberes. En ponencias anteriores se han recorrido algunos de esos campos. En primer lugar, digamos que la Educación Popular ha producido abundantes saberes acerca de sí misma. Si uno lee las memorias de los congresos y simposios, y si lee los intentos de historia de la Educación Popular que ha escrito Marco Raúl Mejía, ve que sí hay muchos saberes y conocimientos acumulados sobre lo que es.

Afortunadamente, desde la Educación Popular también hemos adquirido muchos saberes y conocimientos sobre lo que es la educación formal, precisamente por experiencia propia y por contraste con la educación popular no formal, porque todos sufrimos lo que es la educación formal y hasta aprendimos algo en ella. Todos tenemos que trabajar con los adultos populares, con los maestros y con los estudiantes que han pasado por diferentes ciclos de la educación formal; y desde esos eventos de Educación Popular hemos aprendido mucho sobre la educación formal.

Por eso en el Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP, hemos iniciado un proyecto que llamamos “de educación formal popular”, aunque también habría razones para llamarlo “de educación popular formal”. Uds. verán cuál orden de esas dos últimas palabras prefieren, porque cada uno tiene sus matices diferentes. Este proyecto intenta capturar todo el saber sobre sí misma acumulado a través de la Educación Popular, para poderlo utilizar en los colegios y en las escuelas de la educación formal. Porque es muy triste que los niños populares vayan a la escuela popular y hasta tengan maestros bien populares, y sin embargo

allí no encuentren Educación Popular, sino una educación que pretende ser la misma que para los niños ricos, diluida e impuesta a otro grupo social.

Por lo tanto, lo que hemos aprendido sobre la crítica que se hizo a la educación formal desde la Educación Popular, nos ha dado numerosas ideas importantes sobre la educación formal. Por ejemplo, estamos analizando cómo pueden utilizarse con los alumnos de la educación formal las técnicas que usamos en la educación popular. Lo estamos tratando de averiguar a través de las escuelas de “Fe y Alegría”, que son como un laboratorio privilegiado de este proyecto de educación formal popular del CINEP.

También tratamos de mirar qué papel tienen en el aula escolar los saberes informales que traen los estudiantes para su proceso de construcción de los conocimientos formales de las ciencias. Ha sido también la mirada que ha venido desde la Educación Popular la que nos ha permitido ver que los niños saben mucho más de lo que cree el profesor, y que sin articulación con esos saberes previos no se puede construir el conocimiento científico.

La mirada que permite develar el papel del poder en el aula formal también vino de la Educación Popular. Allí se analizaron mucho las relaciones de poder entre el educador popular y su grupo de trabajo. Desde esa óptica se ha comparado esa situación con la del maestro tradicional; se empezó a ver que algunas de las teorías abstractas escritas por Bourdieu y Passeron, hace muchos años, sobre la violencia simbólica, si se miraban desde la educación popular, se veían más claramente como fenómenos que también estaban ocurriendo en la educación formal.

La atención al papel de las subculturas diferentes que llegan a la escuela, también es un aporte de la Educación Popular a la formal. Para el maestro, todos los niños llegan uniformados, no sólo con el uniforme escolar, sino también mentalmente. El maestro le enseña a un promedio que él se hace de la clase, así todos estén un poco más atrasados o un poco más adelantados que ese promedio. El maestro se hace también un promedio del estrato socio-económico y de lo que es para él la cultura del barrio en donde está la escuela. Pero en un barrio puede haber muchas subculturas diferentes, o los niños pueden provenir de otros barrios con otras subculturas. Para el maestro, esas diferencias de las subculturas se borran en el aula, mientras que el educador popular estaba más acostumbrado a percibir esas diferencias, por ejemplo, cuando hacía reuniones con los indígenas que venían de diferentes etnias, a pesar de que venían todos de la Sierra Nevada.

El maestro, sobre todo si es licenciado, por su formación universitaria tiene una gran valoración por el lenguaje verbal. Todo el trabajo pedagógico de la escuela de Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri y Alberto Martínez Boom, exaltó de manera muy valiosa la importancia de la palabra del maestro. Pero eso oculta la importancia del lenguaje gestual. ¿Dónde está el análisis del gesto del maestro? Esa sensibilidad por la gestualidad, por la actitud y por el lenguaje corporal del maestro viene más bien de la Educación Popular. Podríamos pues ayudar mucho a la educación formal desde lo que hemos aprendido en la Educación Popular.

Es un hecho que muchas de las actividades que nos han dado resultado en los cursillos y en los talleres de Educación Popular se pueden trabajar en la educación formal; Aquí hay una gran veta acumulada de conocimientos y saberes que serán muy útiles para la educación formal. Como un subproducto de esta reflexión, también nos ha enseñado mucho la Educación Popular sobre la mal llamada “capacitación” de maestros. Para el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación, esos cursos son “formales”, pero al mirar un grupo de maestros que está tomando un curso de esa mal llamada capacitación, parece obvio que se trata más de un trabajo de educación no formal.

Claro que antes era distinto, porque los maestros iban a las universidades Nacional, Pedagógica o Javeriana a tomar un curso de capacitación, se sentaban ordenadamente en un aula, llegaba el profesor de matemáticas y les llenaba el tablero de fórmulas para repetirles la teoría de conjuntos o el análisis matemático. Pero ya hace muchos años que se sabe que esos cursos no sirven, y que no solamente no sirven, sino que estorban y perjudican. Para caracterizar esos cursos, en alguna ocasión he dicho que lo que aprende el maestro con ellos es a hablar más enredado; por lo tanto, esos cursos perjudican a la pedagogía.

En vez de “capacitación”, ahora se usa la expresión “educación continuada” o “perfeccionamiento de los docentes”. El trabajo en este tipo de formación continuada de los docentes tiene que utilizar más los modelos de Educación Popular que los de educación formal. Por lo tanto, la Educación Popular nos ha hecho adquirir una sensibilidad, unos saberes y unos conocimientos muy valiosos sobre cómo debe ser la educación continuada de los docentes.

Creo que la Educación Popular también nos ha enseñado mucho sobre lo que es la política. Los fracasos políticos que hemos tenido quienes hemos querido trabajar en la reflexión sobre Educación Popular, hacen que lo que podríamos llamar “la política como educación” tiene mucho que ver con la Educación Popular. El fenómeno del Alcalde de Bogotá, Antanas Mockus, es eso mismo. Si la política fracasó como política, fue en buena parte porque, en vez de asumir un papel de educador, el político más bien deseducaba a su clientela. Por ejemplo, le enseñaba a que no hacía falta hacer las colas, sino que más bien bastaba llevar la tarjeta firmada por el político directamente al funcionario, pasándosela por detrás del mostrador; es decir, el político, con las técnicas clientelistas, fue deseducando a su clientela.

En este momento se ve que la única manera de rescatar la convivencia, la única manera de hacer verdadera política (en el sentido del saber y la gestión sobre la *polis*, (sobre la ciudad), es la educación. Es necesario que el Alcalde se sienta educador popular permanente, que muchas veces tenga que dejar de gobernar para tener tiempo de educar. Debe convencerse de que si fracasara

en este tipo de educación, también va a fracasar en las medidas de normatividad, por más decretos que expida.

Cuando trabajamos en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, este tema lo trató para nosotros el doctor Ricardo Sornoza, quien fue Alcalde popular de Tabio. Lo invitamos a que nos contara todas sus experiencias sobre la ciudad educadora. Todo lo relacionado con la ciudad educadora es Educación Popular, es captar que, más importante que poner multas en la Calle 19 con un policía en cada esquina, es llevar unos mimos a hacerle pensar a la gente sobre la cebra, inventar la analogía de la canasta, y dramatizar que si el conductor trata de pasar la intersección cuando la calle está bloqueada allá adelante, queda atrapado en la canasta y el mimo le pone una multa simbólica.

Resulta que esa multa simbólica a la larga es más efectiva que las multas en dinero, ¿por qué? Puede ser que así se encontró una manera de educar a un gremio tan difícil como el de los conductores de taxis y de buses. Si se continúa ese trabajo como educación popular permanente, estoy seguro de que funciona; pero si se deja caer, se vuelve otra vez a desvirtuar lo logrado. Por lo tanto, el cambio en la política, el estilo actual de gobierno, la ciudad educadora, la inutilidad de las medidas jurídicas y represivas si no hay educación popular permanente a la ciudadanía, también provienen de la acumulación de saberes y conocimientos a partir de la Educación Popular.

“ Es un hecho que muchas de las actividades que nos han dado resultado en los cursillos y en los talleres de Educación Popular se pueden trabajar en la educación formal. ”

Para terminar, quiero señalar otra de las canteras que, desde la Educación Popular, ha producido muchos saberes y conocimientos en una dimensión de profundidad distinta de las anteriores. Se trata de la reflexión acerca de la tragedia de la vida misma, acerca de lo que es vivir plenamente, aún cuando se esté fracasando. Fracasar en los empeños que uno se había propuesto; ver que su plan no le funcionó, que el grupo no respondió, que la organización que tan difícilmente se empezó terminó fracasando, es algo muy duro; pero para el educador popular esto es simplemente empezar a participar también de las tragedias de esos grupos populares que están fracasando continuamente en muchas situaciones, como la vivienda, la salud, la nutrición, la recreación, el empleo.

Los educadores populares entramos a participar también de esos fracasos. Si reconocemos en esos fracasos una cantera de saberes, podríamos decir que a todos nosotros la Educación Popular nos ha producido una gran cantidad de saberes sobre la vida misma y sobre la posibilidad de movernos con gusto y con satisfacción profundos con cualquier grupo de personas, así ellos y nosotros estemos sufriendo fracasos y sinsabores. Esos son conocimientos y saberes muy profundos que le debemos también a la Educación Popular.

