

Aprendizaje informal en los movimientos sociales: Una mirada a la literatura

Dr. Eliezer Colón Rivera¹

Resumen:

Se analiza la literatura en el campo de la educación de adultos relacionada con el aprendizaje informal y la producción de conocimiento en los movimientos sociales en particular. Además, se examina la articulación de la investigación acción participativa y la concepción pedagógica de Paulo Freire.

El aprendizaje informal incluye todo el aprendizaje externo a los planes de estudio de la educación formal y la educación no formal. Shugurensky (2000) clasifica el aprendizaje informal en tres categorías: 1) El aprendizaje autodirigido que es un proyecto de aprendizaje iniciado por un individuo o grupo con el objetivo de aprender algo. 2) El aprendizaje incidental que es una experiencia de aprendizaje que tiene lugar cuando no había intención previa de aprendizaje, pero después de la experiencia, la persona se da cuenta de que algún aprendizaje tuvo lugar. 3) La socialización que es el aprendizaje de los valores y las habilidades conductuales que tienen lugar durante la vida cotidiana, pero no hay conciencia de ese aprendizaje.

Los movimientos sociales producen conocimiento sobre las interacciones de las personas, la naturaleza y la sociedad. Sin embargo, los movimientos sociales no son reconocidos como productores de conocimiento. La investigación participativa brinda a las personas la oportunidad de involucrarse en la acción y la reflexión y la construcción del conocimiento.

El marco educativo desarrollado por Paulo Freire en América Latina consiste en un modelo de educación que se resume en el concepto de conscientización. Es el proceso de desarrollar una conciencia crítica de la realidad social a través de la reflexión y la acción. La metodología crítica de Freire incorpora la unidad de la teoría y la práctica. La investigación participativa y el marco educativo popular de Freire han estado interconectados desde sus inicios y contribuyen a comprender los procesos de aprendizaje en los movimientos sociales.

Palabras clave: aprendizaje informal; aprendizaje en movimientos sociales; producción de conocimientos, reflexión-acción, investigación participativa

Abstract:

The literature in the field of adult education related to informal learning and knowledge production in social movements is analyzed. Also, the articulation of participatory action research and the pedagogical conception of Paulo Freire are examined.

Informal learning includes all learning outside the curricula of formal and non-formal education. Shugurensky (2000) classifies informal learning into three categories: 1) Self-directed learning is a learning project initiated by an individual or group with the goal of learning something. 2)

¹ El autor es un investigador independiente y escritor. Labora a tiempo parcial en la Escuela elemental Rockford Public Schools District en Rockford, Illinois. (Rockford, SD, 205). Correo electrónico: eliezercolon.ec@gmail.com, <https://eliezercolon.academia.edu/>

Incidental learning is a learning experience that takes place when there was no previous intent of learning, but after the experience, the person becomes aware that some learning took place. 3) Socialization is the learning of values and behavioral skills that take place during everyday life, but there is no awareness of the learning. Social movements produce knowledge about people's interactions, nature, and society. However, social movements are not recognized as producers of knowledge. Participatory research gives people the opportunity to engage in action and reflection and the construction of knowledge.

The educational framework developed by Paulo Freire in Latin America consists of an education model that is summarized in the concept of awareness. It is the process of developing a critical awareness of social reality through reflection and action. Freire's critical methodology incorporates the unity of theory and practice. Freire's participatory research and popular educational framework have been interconnected since its inception and contribute to understanding learning processes in social movements.

Keywords: informal learning; learning in social movements; knowledge production, reflection-action, participatory research

Los movimientos sociales han entrado en la escena puertorriqueña de una forma impactante con las movilizaciones y acciones desarrolladas durante el mes de julio de 2019 para exigir la renuncia del gobernador Ricky Roselló ante las denuncias de corrupción y mal manejo de los dineros públicos evidenciadas en un chat que se hizo público. A nivel global numerosos movimientos han impactado las sociedades en que se desarrollen tales como: movimientos de democratización en los países árabes, el movimiento de los chalecos amarillos y los movimientos contra la brutalidad policiaca en los Estados Unidos.

No obstante, el impacto noticioso de estos movimientos, lo cierto es que desde hace varias décadas los movimientos sociales han irrumpido en diferentes áreas de la sociedad. Uno de ellos lo es el movimiento social ambiental. Tanto en Puerto Rico como en otros países este movimiento no tan sólo realiza movilizaciones, sino que desarrolla una actividad de producción de conocimientos importante. Mucho de este conocimiento ocurre en escenarios informales. En este trabajo pretendemos revisar la literatura académica sobre aprendizaje informal y los marcos teóricos de las concepciones educativas que permean estos escenarios. Veamos pues las características y conceptos fundamentales del aprendizaje informal.

Livingstone (2007) define el aprendizaje informal como “cualquier actividad que implique la búsqueda de la comprensión, el conocimiento o la habilidad que ocurra sin la presencia de criterios curriculares impuestos externamente”(p. 204). Schugurensky (2000)

declara que la clasificación del aprendizaje informal comprende todo el aprendizaje que se lleva a cabo fuera del currículo de las organizaciones educativas formales y no formales.

Schugurensky (2000) distingue entre la educación formal y la educación informal. La educación formal, en su opinión, está altamente institucionalizada, incluye la educación primaria que es obligatoria, emplea un plan de estudios preacordado que es aprobado por el estado, y emprendimientos institucionales regulados por el Estado. Se organiza de tal manera que cada nivel prepara al estudiante para el siguiente y con el fin de pasar al siguiente debe aprobar el anterior. Su estructura es piramidal con la máxima autoridad en la parte superior y los estudiantes en la parte inferior. Cuando los estudiantes completan los niveles o grados, se les presenta un diploma o certificado que les permite continuar su educación o entrar en el mercado laboral.

Por otro lado, la educación no formal se compone de todos los programas educativos organizados que se producen fuera del sistema escolar formal. En su mayoría son a corto plazo y voluntarios (Schugurensky (2000). Schugurensky enumera algunos ejemplos de estos programas: "Cursos de Tenis, programas de enseñanza de idiomas, clases de conducir vehículos, clases de cocina, clases de yoga, programas de rehabilitación, cursos de pintura, programas de formación, talleres, etc.." (p. 2). Se emplean maestros o facilitadores informales, y hay un plan de estudios que se debe implementar. La educación no formal se centra en los adultos. Sin embargo, los niños y adolescentes pueden ser parte de la educación no formal a través de programas después de clases (Schugurensky, 2000), como, por ejemplo, "Escuela dominical; programas de niños y niñas escuchas, cursos de segundo idioma, clases de música, deportes" (pág. 2).

Schugurensky (2000) desarrolló una taxonomía del aprendizaje informal basada en la intencionalidad y el conocimiento. Identifica "tres formas de aprendizaje informal: el aprendizaje autodirigido, el aprendizaje incidental y la socialización" (pág. 3). Schugurensky (2000) explica que el aprendizaje autodirigido se ejemplifica con proyectos de aprendizaje iniciados por individuos o un grupo sin el apoyo de un maestro, instructor o facilitador. Una persona recurso puede estar presente, pero no se considera un maestro en el sentido tradicional. Es intencional porque el individuo tiene el objetivo de aprender. El individuo está consciente porque se da cuenta de que ha aprendido algo.

Schugurensky (2000) aclara el por qué utiliza deliberadamente el concepto de aprendizaje informal y no de educación informal:

En el concepto de "aprendizaje informal" es importante señalar que estamos utilizando deliberadamente la palabra "aprendizaje" y no "educación", porque en los procesos de aprendizaje informal no hay instituciones educativas, instructores institucionalmente autorizados o currículos prescritos. También es pertinente señalar que estamos diciendo "fuera de los planes de estudios de las instituciones educativas" y no "fuera de las instituciones educativas", porque el aprendizaje informal también puede tener lugar dentro de instituciones educativas formales y no formales. En ese caso, sin embargo, los aprendizajes ocurren de manera independiente (y a veces en contra) de los objetivos previstos del currículo explícito. (pág. 2)

El aprendizaje incidental es descrito por Schugurensky (2000) como experiencias de aprendizaje que tienen lugar cuando no había intención previa de aprender. Hasta cierto punto "de esa experiencia, pero después de la experiencia, ella o él se da cuenta de que se ha producido algún aprendizaje. Por lo tanto, es involuntario pero consciente" (p.4).

Schugurensky (2000) explica la socialización como "La internalización de valores, actitudes, comportamientos, habilidades, etc. que ocurren durante la vida cotidiana." (p. 4). No había una intención previa de alcanzarlos, pero no hay conciencia de que se ha aprendido algo (Schugurensky, 2000). Aprender a través de la socialización suele ser una práctica inconsciente. Podemos desarrollar una conciencia de ese aprendizaje en el futuro mediante el proceso de reconocimiento retrospectivo que puede ser interno y externo (Schugurensky, 2000).

Las investigaciones de Choudry y Kapoor (2013), Hall (2009) y Foley (1999) sostienen la conclusión de que hay una cantidad considerable de literatura académica sobre educación y aprendizaje de adultos. Sin embargo, hay muy poca literatura que teoriza el aprendizaje informal y la producción de conocimiento a través de la participación en la acción social y política. Existe la necesidad de desarrollar una comprensión del aprendizaje en las luchas populares (Foley, 1999). La investigación académica que busca entender el aprendizaje de los movimientos sociales y la producción de conocimiento deben responder a las preguntas que surgen de los movimientos sociales.

Reflexionar sobre la práctica es una parte integral del análisis del conocimiento que se produce en los movimientos sociales. El aprendizaje crítico se lleva a cabo principalmente a través de la reflexión sobre la práctica y el análisis de la experiencia más que en un mero

discurso académico (Hall, 2009). Choudry y Kapoor (2013) señalan que la literatura académica sobre educación y aprendizaje de adultos es considerable, pero se han hecho relativamente pocos intentos de analizar el aprendizaje informal y la producción de conocimientos a través de la participación en la acción social. Esta corroboración de la importancia del aprendizaje incidental que tiene lugar en las luchas sociales sugiere que para hacer ese tipo de análisis se necesitan escribir estudios de casos aprendizaje en la lucha.

Producción de conocimientos

Desde una perspectiva filosófica, la producción del conocimiento tiene que ver con la forma en que surge ese conocimiento. Desde este punto de vista, es necesario considerar los factores sociales, económicos, políticos, ideológicos e incluso psicológicos involucrados en el proceso de elaboración del conocimiento. Por otro lado, la validación de los conocimientos tiene que ver con su justificación. Desde esta perspectiva, la teoría del conocimiento se centra en los métodos utilizados, la coherencia de las teorías y los requisitos para considerar la evidencia (Linares, 2005).

En la educación de adultos, ha habido un énfasis en la relación entre "conocimiento, experiencia y aprendizaje. Dentro de esta relación, las experiencias individuales y el lugar en el que se produce el aprendizaje crean el conocimiento más relevante: el conocimiento experiencial o basado en la práctica" (Boud, Cohen & Walker, 1993 citado en Solomon, 2005a, p. 335). Como se afirma por Solomon (2005a) "hay una interpretación académica que ve el conocimiento como un objeto o un cuerpo en lugar de un proceso."

Como afirma Cox y Fominaya (2009), los movimientos sociales producen conocimientos sobre las interacciones de las personas y la sociedad. Explican que movimientos crean conocimiento desde la base y que una característica significativa de la práctica de los movimientos sociales es revelar cosas que se mantienen ocultas de la opinión pública, como la tortura y las ejecuciones extrajudiciales, los efectos de los contaminantes y el calentamiento global, los niveles de violencia sexual, los hechos sobre la pobreza y la explotación, entre otros. Cox y Fominaya (2009), declaran que los movimientos sociales subrayan "nuevas formas de ver el mundo: en términos de clase o patriarcado, de colonización o neoliberalismo, de ecología y derechos humanos" (p. 1).

Cox y Fominaya (2009) explican que Eyerman y Jamison (1991) subrayaron que los movimientos están involucrados en procesos continuos de producción de contra-experiencias, a veces a partir de sus propios recursos, a veces a través de la búsqueda de aliados en los intelectuales tradicionales de la academia, el periodismo y el derecho, y a veces impulsando la creación de nuevas formas de conocimiento" (p. 2).

Una pregunta que surge es: ¿Cómo producen conocimiento los movimientos? Cox y Fominaya (2009) aseveran que hay dos enfoques para responder a esta pregunta. La respuesta a la pregunta puede analizarse como una "cuestión de conocimiento subalterno contra el conocimiento oficial" (p. 4). Lo que conocen los oprimidos es ocultado o negado por el opresor. Otro enfoque es observar los procesos de producción de conocimiento que están asociados con el desarrollo del movimiento social. Estos procesos están relacionados con la forma en que los movimientos producen "análisis de la sociedad, estrategias y tácticas, entendimiento de la práctica interna, etc." (p. 4).

Cox y Fominaya (2009) afirman que a través de los procesos de concienciación las personas pueden llegar a expresar su comprensión tácita de la realidad de maneras que pueden impugnar las estructuras de opresión. En el método de alfabetización que Freire desarrolló, estaba implícito que él y sus partidarios alentaron a las personas a ser no sólo consumidores de conocimiento, sino también productores de conocimiento.

Casas-Cortés, Osterweil y Powell (2008) afirman que "los movimientos no sólo están haciendo política a través de la protesta y la contienda cultural, sino que están generando diversos conocimientos"(pág. 17). Explican que los movimientos contemporáneos son lugares significativos de formación, desarrollo y difusión del conocimiento. Estos llaman a estos procesos "prácticas de conocimiento". Afirman que las prácticas de conocimiento son un elemento crucial de la práctica innovadora y cotidiana de los movimientos sociales.

Afirman además que el concepto "prácticas de conocimiento" tiene la intención de alejarse de las implicaciones abstractas asociadas con el conocimiento, argumentando por su naturaleza actual y basada en un lugar. Casas-Cortés et al. (2008) sostienen que cuando reconocemos los movimientos como lugares y procesos en los que se producen conocimientos, y se ponen en movimiento, se requiere que los investigadores de los movimientos sociales "suavicen" los límites entre sujetos y objetos de la producción de conocimientos.

En opinión de Casas-Cortés et al. (2008) cuando los movimientos son vistos como productores de conocimiento y no simplemente como activistas o sujetos a ser estudiados por investigadores del movimiento social, su importancia se rearticula, desafiando las prácticas y métodos de los investigadores.

Afirman que, en su mayor parte, la investigación y estudio de los movimientos sociales ha prestado poca atención a esta área. Abogan por hacer visible la producción de conocimiento en los movimientos sociales que exhiben una rica variedad de prácticas.

Como lo explican Casas-Cortés et al. (2008):

A pesar de estas múltiples y ricas expresiones de prácticas del conocimiento, la visibilidad de muchos movimientos sociales en los debates públicos y académicos todavía se limita a las movilizaciones mediáticas, las victorias concretas y medibles, o momentos en los que la represión física se sufre y se sostiene. El cambio metodológico y teórico en los estudios de los movimientos sociales que proponemos hace visibles diferentes objetivos y efectos de la producción de conocimiento. En lugar de desvincular, el conocimiento académico sobre los movimientos que operan "por ahí", abogamos por el valor de ver la generación continua, la circulación y la naturaleza de la red de conocimientos heterogéneos, que en sí mismos trabajan para hacer diferentes futuros posibles: futuros que no existen en un espacio estrecho o específico de la campaña que se cierra una vez que se ha cumplido una determinada demanda o se ha realizado una movilización. (pág. 51)

Movimientos sociales

della Porta y Diani (2006) definen los movimientos sociales como procesos sociales diversos, “que consisten en los mecanismos a través de los cuales los actores participan en la acción colectiva, participan en relaciones conflictivas con oponentes claramente identificados, están unidos por densas redes informales y comparten una identidad colectiva distinta”(P. 20). Los movimientos sociales se desarrollan cuando se extiende un sentimiento de insatisfacción y las instituciones insuficientemente flexibles no pueden responder. Los actores del movimiento social se involucran en conflictos políticos o culturales para promover u oponerse al cambio social (della Porta y Diani, 2006).

Por otro lado, Tilly y Wood (2009) explican que los movimientos sociales muestran las siguientes características:

1. Se organizan para hacer planteamientos colectivos que Tilly y Woods llaman campañas.
2. Hacen uso de una variedad de formas organizativas para lograr sus objetivos: creación de asociaciones y coaliciones con propósitos especiales, reuniones públicas, procesiones solemnes, vigilias, mítines, manifestaciones, campañas de petición, declaraciones en los medios de comunicación y panfletos (repertorio del movimiento social) (Tilly & Wood, 2009, p. 4)
3. El esfuerzo de los Miembros muestra validez, la unidad, los números y el compromiso (WUNC) por parte de sí mismos y/o de sus localidades.

Aprendizaje en el Movimiento Social

Chesters (2012) argumenta que algunas disciplinas académicas han sido muy innovadoras en sus acercamientos a los movimientos sociales. Sin embargo, en gran medida, los movimientos sociales siguen siendo considerados por los investigadores como objetos de conocimiento más que como productores de conocimiento.

Como explica Chesters (2012), los movimientos sociales han sido durante mucho tiempo transmisores de conocimiento sobre los sistemas de opresión e injusticia. Han sido activos en expresar las demandas políticas y llevar los temas a la discusión pública. Además, también han estado a la vanguardia de los debates sobre género, raza, sexualidad, edad y religión. Han sido activos en subrayar las implicaciones sociales y ambientales que van desde "procesos de fabricación hasta fisión nuclear, organismos modificados genéticamente hasta clonación y nanotecnología" (pág. 153).

Los movimientos sociales en la lucha por la justicia social producen conocimientos que desafían los esquemas dominantes de poder y la interpretación de realidad. Chesters (2012) analiza este fenómeno y explica que hay una amplia gama de áreas académicas que han sido nutridas con conocimientos elaborados en movimientos sociales, pero la gente formando parte de

estos movimientos no han sido reconocidos como productores de ese conocimiento: "Sin embargo, rara vez los movimientos sociales son explícitamente reconocidos como productores de conocimiento, a pesar de su influencia en la conformación de diversas disciplinas académicas, incluyendo estudios de la mujer, estudios de paz, educación adulta y popular, negro y post-colonial estudios, estudios queer, etc.." (pág. 153).

Cunningham (2000) aborda la cuestión del aprendizaje y la producción de conocimiento en los movimientos sociales e introduce el concepto de co-aprendizaje. Curry y Cunningham (2000) definen el co-aprendizaje como "una estrategia para animarnos a hacer actividad intelectual. Realizamos nuestro potencial intelectual como creadores de conocimiento, no simplemente como consumidores de conocimiento" (pág. 75). El co-aprendizaje en sus palabras es "una forma de aprendizaje con y en las comunidades, basada en el intento directo de desafiar las relaciones de poder entre los grupos dominantes y oprimidos y las nociones de experto y novicio, maestro y alumno" (pág. 73).

Como afirma Cunningham (2000), la participación es un concepto crucial en el aprendizaje, y podemos ver que la formación participativa, la evaluación participativa y la formación cultural participativa seguir la lógica de la investigación participativa. La importancia de participar en la toma de decisiones en las estrategias de educación y determinar la acción (política) hacen que el alumno sea un colaborador con el educador y el educador también un alumno. El concepto de coaprendizaje "aplana la estructura jerárquica" (pág. 575). La visión participativa de la educación supone que la posición de productor de conocimiento y consumidor de conocimientos puede intercambiarse mediante la participación en la praxis.

El término praxis ha estado en uso desde Aristóteles, "A quien la praxis es una de las tres actividades básicas de los seres humanos (las otras son "teoría" o teoría, y poiēsis, o fabricación hábil)" (Blackburn, 2016, p. 375-376). Blackburn (2016) afirma que en Marx el concepto "se vuelve central para el nuevo ideal filosófico de transformar el mundo a través de la actividad revolucionaria" (pp. 375-376), y que la praxis también se asocia con la libre actividad en contraste con la actividad libre trabajo alienado requerido bajo el capitalismo. Por su parte, Paulo Freire (2001) define la praxis en la *Pedagogía del Oprimido* como "reflexión y acción dirigida a las estructuras a transformar" (pág. 126).

Reiterando la visión participativa del aprendizaje, Cunningham (2000) reafirma el concepto de Gramsci de que todas las personas son intelectuales:

El reconocimiento de que todas las personas son intelectuales potencialmente orgánicos, creando conocimiento a través de la investigación participativa, desarrollando prácticas pedagógicas críticas, celebrando los símbolos y rituales culturales, y trabajando con movimientos sociales ofrece la oportunidad de recrear nuestra definición de las raíces históricas de la educación para adultos. (pág. 580)

Una de las definiciones de la palabra orgánico es "formar un elemento integral de un todo: fundamental" ("Orgánico"). Antonio Gramsci (1999) discutió en gran medida el concepto en *Cuadernos de la Prisión*. Gramsci postula que todos los grupos sociales en el área de la producción económica "crea junto a sí mismo, orgánicamente, uno o más estratos de intelectuales que le dan homogeneidad y una conciencia de su propia función no sólo en los ámbitos económico, sino también social y político" (pág. 134).

Continúa expresando que los trabajadores incluso en los trabajos simples y mecánicos requieren un mínimo de actividad intelectual creativa. La misma condición existe para el hombre de negocios. Con el fin de cumplir con sus funciones, el empresario debe tener un cierto número de cualificaciones. Gramsci (1999) afirma que "Todos los hombres son intelectuales; por lo tanto, se podría decir: pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de los intelectuales." (pág. 140)

Por último, Gramsci (1999) afirma que una de las características más importantes de cualquier grupo que se está desarrollando hacia la adquisición de poder son sus luchas por integrar y conquistar intelectuales ideológicamente tradicionales. Sin embargo, esta integración y conquista son más eficientes cuanto más el grupo logra desarrollar sus propios intelectuales orgánicos. Aunque hay interpretaciones de su teoría que ven al intelectual orgánico como "un intelectual que ayuda a organizar a las personas para desafiar la hegemonía de las clases dominantes" (Fusaro, Jason y Fabri, 2017, pág. 54). El análisis del aprendizaje en el medio ambiente movimiento social sugiere que el desarrollo intelectual orgánico va más allá de que los intelectuales se conviertan en aliados del movimiento.

Cox y Fominaya (2009) afirman que a través de los procesos de concienciación las personas pueden llegar a expresar su comprensión tácita de la realidad de maneras que pueden

impugnar las estructuras de opresión. English y Mayo (2012) afirman que hay una faceta de aprendizaje en los movimientos sociales. Las personas aprenden a través de la organización, actividades educativas, el desarrollo de campañas, marchas, sesiones de pósteres, y otros. Aprenden a través de la participación en demostraciones sobre los temas y discusiones sobre los métodos de movilización y organización. Explican que los estudios de caso de Foley en: *Learning in social action: A contribution to understanding informal education* (1999), ponen de relieve un desarrollo comunitario significativo que tiene lugar en el aprendizaje no formal e informal. Foley (1999) señala que los movimientos sociales necesitan aprender nuevas ideas liberatorias y desaprender las ideologías dominantes. La gente necesita desaprender la ideología opresiva y aprender ideas emancipadoras.

Educación popular

Collins (1998) sostiene que el primer esfuerzo de la educación popular es ayudar a las personas a desarrollar su potencial para unirse en la dirección de una sociedad justa y equitativa. Paulo Freire ha sido una figura líder en el movimiento educativo popular en América Latina desde 1960 (Mejía, 1990; Torres & Puiggros, 1997; Collins, 1998; Mayo, 1999). Un examen de sus escritos revela una poderosa influencia de la metodología dialéctica en sus suposiciones filosóficas y su filosofía del conocimiento (Mayo, 1999).

Algunos investigadores en el campo de la educación señalan que el modelo de educación popular de Paulo Freire fue cuestionado, particularmente en América Latina después de la debacle del socialismo en Europa. Torres y Puiggros (1997) afirman que "la educación popular, un paradigma indígena de la educación no formal desarrollada en la región, se enfrenta a serios desafíos en el contexto del posmodernismo y el postmarismo en América Latina " (pág. 1).

Sin embargo, el concepto de educación popular tiene una larga tradición en muchos países del mundo. No podemos afirmar que sea una idea latinoamericana. Lo que podemos confirmar es que en América Latina, desde Freire, la educación popular ha desarrollado una orientación sociopolítica transformadora, en la que la parte central de su metodología se basa en una visión dialéctica del conocimiento (Mejía, 1996).

Durante la década de 1960, se desarrolló un nuevo modelo de educación popular. Gadotti (1990) explica que Paulo Freire (1969) presentó un nuevo método de alfabetización en su libro,

Educación como Práctica de Libertad (1969). Su teoría del conocimiento se ha desarrollado en la región noreste de Brasil, en la que la mitad de la población era analfabeta en 1960. Gadotti (1990) expresa que Freire (1969) desarrolló más que un método, sino una teoría del aprendizaje y una filosofía de la educación. Más que por su filosofía, el trabajo de Freire era conocido más por su método de alfabetización. El hito establecido por el método de alfabetización de Freire fue vincular el proceso de aprender a leer y escribir con la acción social y política para transformar la sociedad. El proceso de concientización no es para individuos aislados, como explica Bimbi:

... La matriz del método es la educación concebida como un momento del proceso revolucionario de transformación de la sociedad. Es un desafío para toda situación prerrevolucionaria y sugiere la creación de actos pedagógicos humanizadores (no humanistas) que se incorporan a una pedagogía de la revolución. (como se cita en Gadotti, p. 37, 1990)

Gadotti (1990) describe el método de Freire para desarrollar la conciencia crítica en tres fases:

1. Fase de investigación: Es la etapa de descubrir el universo del vocabulario de los estudiantes. En el proceso de investigación, se encuentran palabras y temas generativos de la vida diaria y el grupo social de los estudiantes.
2. Definición de la fase de los temas: Codificación y decodificación. Los temas generativos se analizan en su contexto social. En este período, los archivos se preparan para las familias fonéticas, utilizándolos como ejemplos para leer y escribir.
3. Fase de problematización: En este ciclo, se analizan las condiciones reales de vida que van del hormigón al abstracto, y del abstracto al concreto. El proceso está dirigido a descubrir la necesidad de tomar medidas culturales, políticas y sociales para eliminar los obstáculos a la humanización. (pág. 35)

El objetivo final del método es la concientización. La pedagogía para la liberación debe transmitir una praxis transformadora. Algunos eruditos discuten la existencia de un método de

educación popular (Gadotti, 1990). Insisten en que lo que hizo Paulo Freire fue elaborar una teoría del conocimiento, una filosofía de educación y aplicarla a la educación de alfabetización.

La filosofía educativa de Paulo Freire ha influido e inspirado los movimientos sociales y, en particular, en el movimiento social ambiental (Novelli, 2013). Freire desarrolló un modelo de educación que puede definirse como acción política para la transformación social y se resume en las primeras obras de Freire en su término "conscientización". Este proceso de conscientización se lleva a cabo en los círculos culturales que promueven el diálogo. Los círculos son integrados por personas que aprenden a leer y escribir a través de una práctica de codificación y decodificación (Freire, 1997).

Freire (1997) y sus compañeros de trabajo recogieron experiencias de los estudiantes' lives diarios para crear temas generativos. Estos temas generativos son codificaciones de experiencias de vida que tienen significados ricos y complejos que pueden producir discusión. Las experiencias se obtienen y presentan como problemas al círculo cultural (Freire, 1997).

La educación y la alfabetización son el resultado de compartir conocimientos y revelar el conocimiento de fondo de los estudiantes a través de una investigación exhaustiva de su entorno y la vida diaria. Aunque no es explícita, existe en la pedagogía de Freire, una clara relación entre el medio ambiente y los productos culturales que resultan de la experiencia humana (Colón-Rivera, 2003). En el método de alfabetización que Freire creó, estaba implícito que él y sus partidarios alentaron a las personas a ser no sólo consumidores de conocimiento, sino también productores de conocimiento.

Cunningham (2000) explica que Freire nos hace conscientes del hecho de que la educación es siempre neutral, y que la ciencia por sí sola no puede enmarcar nuestro discurso. La ciencia es sólo una manera de saber, en la medida en que usamos la ciencia sólo para promover un enfoque en particular; entonces hemos distorsionado el mensaje. Es esencial que los educadores de los adultos reconozcan que el conocimiento está construido socialmente y que tiene el potencial de ser emancipatorio o perpetuador de las relaciones de poder existentes. Cunningham (2000) sugiere que la preocupación de Freire con la práctica era que sostenía que la reflexión crítica y la acción eran inseparables. Destaca que en las universidades hay una gran división entre la teorización y el mundo real en las ciencias sociales.

La pedagogía de Freire pide a los participantes que se unan en un intercambio con el medio ambiente y la comunidad. Cuando Freire implementó su idea de que el problema

planteara, invitó a la comunidad a dialogar con su entorno natural y social. Al observar y preguntar qué es relevante para su vida diaria, fueron capaces de señalar las características esenciales de su entorno y su cultura. Podían verse a sí mismos como productores de conocimiento y cultura (Colón-Rivera, 2003).

El propio Freire reconoce la influencia significativa del entorno social y natural en su compromiso con la educación para la acción y la liberación. Algunas de estas experiencias relacionadas con su lugar y entorno fueron un factor determinante para dar forma a la vocación de Freire de trabajar con los pobres. Jeria describe algunos de estos episodios en la infancia de Freire: "Basado en estas experiencias, Paulo Freire creía haber entendido los problemas de los oprimidos desde la infancia" (Jeria, 1986, p. 10).

Educación Popular Norteamericana: Myles Horton

Myles Horton fue un educador y organizador estadounidense que hizo contribuciones significativas al movimiento por los derechos civiles y la educación popular. Horton inició la Highlander Folk School en la meseta de Cumberland en Tennessee en 1932. Myles Horton habla con Paulo Freire sobre el cambio social en el libro *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*.

Horton elabora sus puntos de vista sobre la educación participativa y el cambio social a través de anécdotas, narraciones y conversaciones. Está de acuerdo con Freire en que la transformación social se logra a través de la participación popular. Estas conversaciones muestran que la filosofía esencial de ambos, como educadores populares, es la conciencia de que la teoría proviene de la práctica y que el conocimiento se desarrolla a través de la reflexión sobre la práctica y la experiencia (Horton & Freire, 1990).

Las filosofías de Myles Horton y Paulo Freire se desarrollaron a través de dos prácticas diferentes. La práctica educativa popular de Horton se basaba en "un pequeño centro de educación residencial independiente situado fuera del sistema de escolarización formal o del estado" (Bell, Gaventa & Peters, p. xxiii, 1990).

La práctica temprana de Paulo Freire fue en la universidad y en programas patrocinados por el estado. Las filosofías de Horton y Freire no provenían de la teoría, sino de su relación con el entorno social y su apoyo a las luchas populares por la participación y la libertad (Bell et al.,

1990). Según Bell et al. (1990), "aunque ambos son a menudo acreditados por lo que contribuyeron a estos movimientos, tal vez más significativo es la forma en que sus carreras fueron de hecho moldeadas por los propios movimientos sociales"(p. xxiii).

Desde sus inicios, Horton estableció un proceso educativo para desarrollar la alfabetización y el empoderamiento que se fundó en la participación. La participación es un ingrediente central de la educación popular. Sin embargo, Horton estaba implementando una educación basada en la participación mucho antes de que Freire elaborara sus métodos de alfabetización en *Educación como Práctica de libertad*. El formato del taller se prestó para ampliar la participación y fue ampliamente utilizado por Horton durante la década de 1950. Los talleres de educación popular desempeñan un papel importante en la investigación participativa y el diálogo.

Ghiso (1999) indica que el concepto del taller como una herramienta de educación popular ha sido ampliamente discutido en la literatura relacionada con la pedagogía, la educación popular, la animación sociocultural y la Trabajo. Horton fue pionera en el uso del taller como herramienta de participación muchos años antes de que se incorporara como una técnica fundamental en la educación popular. Ghiso (1999) nos dice que "el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de manera participativa y necesidades y cultura de los participantes (pág. 142)."

Horton en Horton y Freire (1990) afirma que en la década de 1950, algunos críticos no podían entender por qué había tanto diálogo y narración en los talleres y las discusiones teóricas no eran evidentes.

En su autobiografía, Horton, Kohl y Kohl (1990) reitera su visión de la educación participativa y destaca que el educador necesita confiar en el alumno, incluso si las personas con las que está tratando pueden no parecer merecer esa confianza. Utiliza la metáfora de tener dos ojos pero usar cada uno diferente y cuando se hace un trabajo educativo. Horton describe que con un ojo ve cómo las personas se perciben a sí mismas mirando su lenguaje corporal, aprendiendo lo que les gusta, lo que les preocupa y conversando con ellos. Con el otro ojo, visualiza dónde le gustaría ver a la gente moviéndose con respecto a la conciencia.

Horton (1990) concluye que las personas deben aprender de las experiencias. Abogó por que los alumnos analizaran sus experiencias y que el aprendizaje se reflejara en ellas. Necesitan

aprender tomando decisiones. En sus palabras: "La educación popular debe dar a la gente experiencia en la toma de decisiones. Muchos dan por sentado que las personas pueden tomar decisiones, pero en realidad la mayoría de nosotros no se nos permite tomar decisiones sobre la mayoría de las cosas que son importantes" (pág. 134).

Horton reconoce como central en la experiencia de aprendizaje el conocimiento de las personas que Freire llama orgánica "en la que el cuerpo tiene mucho más lugar que en nuestra forma de pensar y de saber. Como maestros y educadores progresistas, primero tenemos que obtener el conocimiento sobre cómo la gente sabe" (Horton & Freire, 1990, p.98).

Otro elemento en el enfoque de Horton hacia la educación popular es la acción-reflexión, que es una parte esencial de la investigación de acción participativa. Horton explica:

Puedo decir que la teoría no salió de mi cabeza. Eso salió de acción. Eso salió de la interacción, la teoría, la práctica, la reflexión, que se describe tan bien. Eso es el resultado y no la causa. Y estoy todavía sujeto a cambios constantes. Como acción, estoy iluminado por las cosas que aprendo trabajando con personas en acción. (Horton & Freire, 1990, p. 237)

El programa ejemplificó la inspiración del modelado y la enseñanza con el ejemplo con las clases de alfabetización que se ofrecen en Highlander Center. Horton afirma:

A veces ponemos a cincuenta personas para que se formen en cómo enseñar analfabetos, y pasamos catorce días hablando de diferentes teorías y asuntos, y los maestros no pueden experimentarlo. Luego, el último día que almorzamos juntos, y al día siguiente los profesores se encuentran con los analfabetos y no saben cómo trabajar. En este caso, Bernice se preparó para formar a los futuros educadores enseñando en su presencia. Es hermoso porque enseñó a través de su ejemplo. (Horton & Freire, 1990, p. 76)

La motivación con respecto a la educación popular proviene más del propósito y los objetivos que las personas quieren alcanzar que de los métodos y técnicas para hacer la educación más atractiva. Como explica Horton, ese fue el caso de las clases de alfabetización:

Es decir, la gente quería escribir y leer en ese momento porque sabían que se les estaba impidiendo votar porque no podían leer y escribir palabras. Entonces podemos ver la coincidencia: por un lado, la gente que necesita, queriendo; por otro lado, tú y el equipo,

abiertos a las necesidades de la gente. Debido a eso, se podía empezar sin demasiada preocupación con respecto a los métodos, técnicas y materiales porque tenía el ingrediente principal, que era el deseo de la gente, la motivación política de la Gente. (Horton & Freire, 1990, págs. 77-78)

Breve sinopsis del concepto de educación popular en América Latina

La evolución de la Revolución Francesa no sólo influyó en la Revolución Americana, sino que resonó en América Latina. Las escuelas gratuitas, obligatorias para todos, es un logro que motivará a los líderes latinoamericanos a luchar por la educación para todos. Esta educación pública se llamaría educación popular. Según Mejía (1990), en las jóvenes repúblicas latinoamericanas, esta idea estuvo representada por tres destacados pensadores: Simón Rodríguez de Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento de Argentina, y José Martí de Cuba .

Simón Rodríguez (citado en Mejía, 1990), el maestro del Libertador de América del Sur, Simón Bolívar, publicó un libro titulado *La Isla de Robinson* (citado en Mejía, 1990). En el libro, argumenta sobre la naturaleza de la educación que América Latina debería tener. Simón Rodríguez habla de olvidar Europa y desarrollar auténticas instituciones latinoamericanas, no imitaciones de Europa. Concibe una América diferente con instituciones e ideas auténticas (Mejía, 1990).

En Mejía (1990), hay una cita de Simón Rodríguez que habla elocuentemente sobre esta visión de la educación popular en términos latinoamericanos: "Es necesario una nueva escuela con identidad (latinoamericana) americana, que enseñe artes y oficios, que muestre a los niños que este continente es diferente, aunque le da las valiosas herramientas para defenderse en la vida" (p. 13).

La idea de la cultura en Simón Rodríguez está bien desarrollada. Piensa en una escuela creativa latinoamericana que enseña artes y oficios, sin embargo, no es una imitación del modelo educativo de Europa (Mejía, 1990). Otro pensador, el argentino Domingo Faustino Sarmiento visualiza la educación latinoamericana como una lucha entre la civilización y la barbarismo. Luchó por la educación popular, y por el derecho de los trabajadores a la instrucción libre y pública. Aunque copió el modelo europeo, he avanzó la idea de educación pública (Mejía, 1990).

El tercer pensador es José Martí. Postuló que el pueblo es toda la nación, y por esa razón, todo el mundo debería haber recibido una educación popular. No hay razón "por qué los ricos se educan, y los pobres no lo hacen. El problema es idear un proyecto de educación que garantice la educación para todos" (Mejía, 1990).

Una breve sinopsis histórica del concepto de educación popular muestra una variación de ideas e interpretaciones. Sin embargo, podemos concluir que la educación popular desde su creación en el vocabulario de las luchas sociales ha sido una demanda para los trabajadores y los pobres. La evolución del concepto en las últimas cuatro décadas ha estado apuntando a un particular cuerpo teórico de conocimiento de alguna manera (Gadotti, 1990). Durante muchos años, la educación popular se asoció con la educación de adultos. A través de este tipo de educación, la intención era que los adultos recibieran la educación que tradicionalmente se daba a los niños y que por diversas razones el adulto pudiera no recibir o tener acceso. Hará hincapié en la educación primaria y la alfabetización (Mejía, 1996).

En el modelo de educación para adultos, el currículo y los estilos escolares tradicionales se repetirán con los adultos. Esta conceptualización de la educación popular fue común en América Latina y el Caribe hasta los años 1950. Mejía (1990) sostiene que el estado liberal en América Latina ha utilizado cuatro modelos diferentes de proyectos destinados a ser utilizados para la educación popular:

1. Modelo de democratización: El proyecto de educación popular que subyace a este modelo garantiza que los pobres tengan acceso a la escuela.
2. La educación como recurso humano: Este modelo hace hincapié en la educación técnica y la formación para permitir a las personas ganarse la vida.
3. Educación para superar la exclusión: (Desarrollada durante la década de 1960) si las personas que están excluidas de la sociedad se integran en los procesos de desarrollo, se elevarán por encima de la exclusión.
4. Educación como instrucción de tecnología informática: Destaca el desarrollo de carreras técnicas cortas que se pueden obtener en tres o cuatro semestres. (pp. 15-17)

Mejía (1990) explica que al examinar los métodos utilizados en los modelos anteriores, se puede deducir una caracterización de los objetivos filosóficos y políticos. Señala que incluso sin ser consciente de ello, existe una visión de la sociedad detrás de los métodos que integran una propuesta educativa.

Entonces podemos decir que en el método, se sintetizan las concepciones de lo que nos determina, y qué acciones concretas vamos a implementar en el acto educativo. En este sentido, todo el mundo inscribe metodológicamente en una gran corriente que tiene una concepción del mundo, de la sociedad, de la cultura, de la educación (pág. 71).

Gianotten y de Wit (1985) han definido las características contemporáneas de la educación de adultos latinoamericanos. Sostienen que la educación popular y la investigación participativa han dado forma a un paradigma de educación de adultos que se puede resumir teniendo las siguientes características:

- parte la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, promoviendo su conciencia de situación económica y social;
- Cómo se trata de superar la naturaleza invasiva y alienante de los programas educativos convencionales y módulos culturales difundidos masivamente. Por el contrario, la cultura popular es valorada y profundiza la identidad cultural;
- Busca una relación pedagógica horizontal; habla de autoestudio, autoevaluación, y la autogestión;
- la forma de proceder suele ser de grupo- de grupo, cooperativa, comunal, organizada y democrática;
- la educación está estrechamente relacionado con la acción; se aparta de la realidad, para reflexionar sobre ella, volver a ella y transformarla; estimula una organización que permite la participación de la comunidad y su intervención efectiva en el proceso de toma de decisiones. (pág. 66)

Rompiendo con las opiniones ortodoxas sobre la transformación social

Tradicionalmente, para las organizaciones de izquierda y marxista, la categoría "gente" ha sido interpretada para representar al trabajador y sus aliados (Gallardo, 1986). Los

movimientos sociales han presentado una nueva interpretación de "personas". Gallardo (1986) afirma que las personas, el campo popular, se constituyen a partir de asimetrías que surgen de la desigualdad social, económica y política.

Para erradicar estas desigualdades y ser los sujetos, no los objetos de manipulación, todas las personas que sufren de desigualdades deben activarse, organizarse y movilizarse para luchar contra la opresión (Gallardo, 1986). Desde esta perspectiva, la educación popular persigue la conversión de los sectores populares en temas que se organizan y movilizan para construir una sociedad gobernada por la mayoría: el pueblo.

En esta interpretación Gallardo (1986) se distancia de la visión marxista tradicional de la clase obrera industrial o del proletariado como la fuerza social llamada a transformar la sociedad y alcanzar la justicia social y económica. En cambio, Gallardo presenta una interpretación que exige la integración de un movimiento social muy diverso e inclusivo.

Investigación y Acción Participativa (IAP)

Orlando Fals-Borda (1991) uno de los autores influyentes en la investigación de acción participativa explica que no está totalmente orientado a la investigación, o simplemente la educación de adultos, o sólo la acción sociopolítica. Contiene todas estas características juntas como parte de una concepción del proceso de investigación y puede ser parte de una metodología experiencial. La IAP implica "la adquisición de conocimientos serios y fiables sobre los que construir nuestro poder compensador, para los grupos pobres, oprimidos y explotados y las clases sociales y las bases, para sus organizaciones y movimientos auténticos" (p. 3).

Fals-Borda (1991) afirma que la relación sujeto-objeto asimétrica caracteriza la investigación académica tradicional. Participar significa romper con su libre albedío con la relación desigual de sumisión y dependencia inherente a la relación sujeto/objeto. Fals-Borda afirma que "esta es la esencia de la participación" (pág. 5).

Según Fals-Borda (1991), la participación debe estar arraigada en la historia de las comunidades: "El concepto general de participación auténtica tal como se define aquí está arraigado en las tradiciones culturales del pueblo común y en su historia real (no el elitista versión)" (pág. 5). Afirma que romper con las relaciones sujeto-objeto genera un enorme potencial para la creatividad. Esta ruptura implica el rechazo de dogmatismos, autoritarismo y patrones tradicionales de explotación y dominación.

Fals-Borda (1991) enumera cuatro técnicas que han resultado de la práctica de la IAP que permiten el desarrollo del poder de las personas:

1. Investigación colectiva. Este es el uso de la información recopilada y sistematizada en grupo como fuente de datos y conocimiento objetivo de los hechos resultantes de reuniones, sociodramas, asambleas públicas, comités, viajes de investigación, etc.
2. Recuperación crítica de la historia. Se trata de un esfuerzo por descubrir selectivamente, a través de la memoria colectiva, aquellos elementos del pasado que han demostrado ser útiles en la defensa de los intereses de las clases explotadas y que pueden aplicarse en la lucha actual para aumentar la conciencia.
3. Valorar y aplicar la cultura popular. Se tienen en cuenta los elementos culturales y étnicos frecuentemente ignorados en la práctica política regular, como el arte, la música, el teatro, los deportes, las creencias, los mitos, la narración de historias y otras expresiones relacionadas con el sentimiento humano.
4. Producción y difusión de nuevos conocimientos. Reconoce una división del trabajo dentro de los grupos de base. Aunque la IAP se esfuerza por poner fin al monopolio de la palabra escrita, incorpora varios estilos y procedimientos para sistematizar nuevos datos y conocimientos de acuerdo con el nivel de conciencia política y la capacidad de entender escrito, oral o mensajes visuales por los grupos base y público en general. (pp. 8-9).

Investigación y Acción Participativa en América del Norte

John Gaventa, otra figura destacada de la IAP, ofrece una perspectiva de la investigación participativa en América del Norte. Gaventa (1991) considera que el objetivo de la IAP es doble. Se considera "no sólo como un medio para crear conocimiento; es simultáneamente una herramienta para la educación y el desarrollo de la conciencia, así como la movilización para la acción" (pp. 121-122). Gaventa explica que Paulo Freire tenía una clara comprensión de la conexión entre la investigación y la acción para la transformación y cita la declaración de Freire:

"Tengo que utilizar métodos para la investigación que involucren a la gente de la zona siendo estudiado como investigadores. Deben participar en la investigación ellos mismos y no servir como objetos pasivos del estudio" (Freire, 1982, p. 30).

En opinión de Gaventa (1991), la IAP no se limita al Tercer Mundo. Se han desarrollado ideas análogas en los Estados Unidos y el Primer Mundo, iniciando con frecuencia desde grupos que tienen características comunes de sobredominio por el sistema de conocimiento. Gaventa (1991) menciona una serie de ejemplos en los que la investigación participativa puede observarse:

1. En áreas o por grupos donde el conocimiento dominante ha sido una fuerza de control, pero en el que hay poco acceso a la experiencia comprensiva. Esto incluye zonas rurales como los Apalaches y grupos oprimidos, las mujeres, los trabajadores, los pobres cuyos intereses no están bien representados por el conocimiento de las élites-minorías. Al carecer de la capacidad de confiar en los contraexpertos para encontrar soluciones a sus problemas, deben crear y luchar para alcanzar el conocimiento por sí mismos.
2. Conducido por grupos interesados en la educación de las personas... compuesto por grupos comunitarios, sindicatos y minorías involucradas en acciones concretas basadas en las bases.
3. Creciendo por la preocupación por la participación de las personas en las decisiones que afectan sus vidas, un tema que ha sido parte de la Nueva Izquierda, los derechos civiles, la organización comunitaria y los movimientos ambientales de los años 60 y 70. (pág. 123)

Gaventa (1991) afirma que en América del Norte, tres estrategias se han integrado en cuanto a la investigación participativa popular: la reapropiación del conocimiento, el desarrollo del conocimiento y la participación en la producción de conocimiento. Gaventa (1991) explica que la reapropiación del conocimiento puede tener lugar a través de la investigación de la estructura de poder comunitario. En este caso, los citizens han aprendido a investigar sus propias estructuras de poder mediante la obtención de acceso a los registros judiciales de transacciones que afectan a las comunidades (Gaventa, 1991).

Otra forma es a través de la investigación corporativa. Una gran cantidad de información sobre las corporaciones que afectan a los trabajadores y comunidades en los Estados Unidos y en el extranjero están en manos de agencias federales y estatales. Se han escrito algunos manuales para enseñar cómo los trabajadores y las comunidades pueden obtener información (Gaventa, 1991). El derecho a saber también se ha planteado como una demanda de movimientos por parte de trabajadores, grupos comunitarios y profesionales que reclaman el derecho del público a conocer el contenido de sustancias químicas tóxicas utilizadas en el trabajo o afectan a la comunidad (Gaventa, 1991).

Gaventa (1991) nos dice que las personas, en algunos casos, se dan cuenta de que los conocimientos oficiales contradicen su propia experiencia. Esta contradicción, por ejemplo, ocurrió en el caso del movimiento pulmonar negro en Virginia Occidental. En este caso, los médicos finalmente confirmaron que los mineros tenían razón en su sospecha de que las dificultades respiratorias provenían de las minas y no del asma, que era la explicación oficial.

En este contexto, el conocimiento experiencial de las personas chocó con el conocimiento oficial y la interpretación de la realidad. En este contexto, la idea de la alfabetización adquiere un nuevo significado. Gaventa (1991) afirma:

Por otro lado, cuando el proceso de alfabetizarse está ligado a un proceso de lucha, de adquirir conocimiento para la acción, se convierte en una experiencia mucho más exitosa, tanto en las habilidades que las personas aprenden como en la conciencia que aprenden desarrollar sobre la sociedad en su conjunto. (pág. 125)

Flexibilidad y diversidad en la aplicación la IAP

A través del estudio de proyectos en diferentes regiones del mundo, McIntyre (2008b) concluye que no existen "fórmulas fijas para diseñar, practicar e implementar proyectos de IAP" (p. 2). Del mismo modo, no existen marcos teóricos preponderantes que apoyen las prácticas de la IAP. Hay flexibilidad en la forma en que se enmarcan y completan los procesos IAP. Ella señala que hay una variedad de practicantes de la IAP. Algunos practicantes son expertos de la comunidad, y otros provienen de fuera de la comunidad. Debido a esta razón, los practicantes de la IAP se basan en una diversidad de puntos de vista teóricos e ideológicos que informan su práctica.

La IAP ha seguido evolucionando y ampliando el campo en el que se aplica esta investigación participativa. McIntyre (2008a) describe tres características de la investigación de acción participativa:

La participación activa de investigadores y participantes en la coconstrucción del conocimiento; la promoción de la conciencia auto-crítica que conduce al cambio individual, colectivo y/o social; y la construcción de alianzas entre investigadores y participantes en la planificación, implementación y difusión del proceso de investigación. (p. ix)

Como explica McIntyre (2008a), varios marcos teóricos influyen en par. Los investigadores hacen uso de la posición de Marx con respecto a la necesidad de que las personas en la comunidad reflexionen sobre el poder estructural de las clases dominantes para luchar contra la opresión. Otra influencia en la IAP es la teoría crítica que sugiere que los investigadores prestan atención al poder en contextos sociales, políticos, culturales y económicos y cómo influyen en la vida diaria de las personas. Explica que la raza debe tenerse en cuenta en los proyectos de investigación, ya que la carrera media las teorías y los procesos de investigación del proyecto.

McIntyre (2008b) afirma que el concepto de concientización y reflexión crítica de Freire según sea necesario para el cambio individual y social, y su "compromiso con la unificación dialéctica democrática de la teoría y la práctica han contribuido significativamente a la investigación de acción participativa" (p. 3).

McIntyre (2008b) describe su conceptualización del PAR, examinando los caminos por los cuales los participantes participan en proyectos colectivos basados en la acción que reflejan sus conocimientos y se movilizan. Subraya que este enfoque se basa en las creencias de Paulo Freire (2001) y las feministas de los practicantes de IAP. En opinión de McIntyre, este enfoque feminista "se caracteriza por la participación activa de investigadores y participantes en la coconstrucción del conocimiento" (pág. 5). En opinión de McIntyre, el feminismo ha contribuido a la IAP con puntos de vista que se niegan a aceptar investigaciones que ignoran y devalúan las experiencias y contribuciones de las mujeres a la investigación en ciencias sociales.

En la conceptualización de McIntyre (2008b) de la IAP, hay tres fases: "exploración, reflexión y acción" (pág. 5). Sostiene que las costumbres y las creencias dan forma a un proyecto

de IAP que considera los deseos de los participantes en la investigación. McIntyre (2008b) explica que más allá de esos deseos, los participantes eligen actuar sobre temas específicos que se generan en el proceso de IAP. Finalmente, las acciones que los participantes deciden tomar con respecto a sus situaciones existentes son el resultado de las preguntas que surgen y se tratan dentro de todo el proceso de investigación.

Investigación y Acción Participativa Juvenil y Educación Popular

Cammarota y Fine (2008) destacan la conexión entre la educación popular y la investigación y acción participativa implementada como pedagogía participativa de la investigación crítica. Describen su orientación,

La IAP sigue la educación popular al enfocar la adquisición de conocimientos en la injusticia, así como habilidades para hablar y organizarse para el cambio. Sin embargo, la pedagogía es específicamente la investigación de tal forma que los participantes llevan a cabo una investigación científica crítica que incluye el establecimiento de preguntas y métodos clave de investigación para responderlas, como la observación de los participantes, entrevistas cualitativas y cuestionarios, películas y discursos. (pág. 6)

Cammarota and Fine (2008) investigaron cómo se aplica la IAP para trabajar con jóvenes en las escuelas del este de Los Angeles y la ciudad de Nueva York. Llamaron a esta adaptación del PAR al trabajo juvenil Investigación de Acción Participativa Juvenil (IAPJ). They trabajó para diseñar investigaciones que penetran profundamente en la política juvenil local. En opinión de Cammarota y Fine (2008), la IAP desafía los estudios tradicionales de una manera mediante la cual los problemas se analizan a través de procesos precisos y sistemáticos.

Cammarota y Fine (2008) subrayan que otra característica de la IAP es que los conocimientos adquiridos de la investigación deben ser críticos. Implicando que los descubrimientos y entendimientos resultantes de los análisis deben "apuntar a movimientos históricos y contemporáneos del poder y hacia cambios progresivos que mejoren las condiciones sociales dentro de la situación estudiada" (p. 6).

Cammarota y Fine (2008) concluyen su caracterización diciendo que el conocimiento de la IAP no es pasivo. Nos dicen:

Los hallazgos de la investigación se convierten en almohadillas de lanzamiento para ideas, acciones, planes y estrategias para iniciar el cambio social. Esta diferencia final distingue a la IAP de la investigación tradicional señalando una epistemología crítica que redefine el conocimiento como acción en la búsqueda de la justicia social. (pág. 6)

Cammarota y Fine (2008) señalan que el concepto de reflexión y acción de La praxis-crítica de Freire informa su filosofía educativa. Los estudiantes examinan sus entornos sociales a través de la investigación y aplican sus conocimientos para encontrar soluciones a sus malas condiciones de vida. Mediante el uso de IAP, los estudiantes aprenden a estudiar problemas y a encontrar soluciones a ellos. "Más importante aún, estudian los problemas y derivan soluciones a los obstáculos que impiden su propio bienestar del progreso" (Cammarotay Fine, 2008, p. 6).

Resumen

Investigadores en el campo del aprendizaje en movimientos sociales (Choudry y Kapoor, 2013; Hall, 2009; Foley, 1999; 2004) concurren que pocos estudios teorizan el aprendizaje informal y el aprendizaje en los movimientos sociales. Choudry y Kapoor (2013) señalan que la literatura académica sobre educación y aprendizaje de adultos es considerable, pero se han hecho relativamente pocos intentos de analizar el aprendizaje informal y la producción de conocimientos a través de la participación en la acción social. Esta corroboración de la importancia del aprendizaje incidental sugiere que para hacer esos tipos de análisis, uno necesita escribir casos prácticos de aprendizaje en la lucha.

El aprendizaje informal incluye todo el aprendizaje externo al currículo de la educación formal y la educación no formal. Shugurensky (2000) clasifica el aprendizaje informal en tres categorías: 1) El aprendizaje autodirigido es un proyecto de aprendizaje iniciado por un individuo o grupo con el objetivo de aprender algo; 2) El aprendizaje incidental es una experiencia de aprendizaje que tiene lugar cuando no había intención previa de aprendizaje, pero después de la experiencia, la persona se da cuenta de que algún aprendizaje tuvo lugar; y 3) La socialización es el aprendizaje de valores, habilidades conductuales que tienen lugar durante la vida cotidiana, pero no hay conciencia del aprendizaje.

Los movimientos sociales son procesos sociales por los cuales los agentes sociales participan en la acción colectiva para buscar una solución a los problemas que afectan sus vidas.

Los movimientos sociales producen conocimiento sobre las interacciones de las personas, la naturaleza y la sociedad. Sin embargo, los movimientos sociales no son reconocidos como productores de conocimiento. La investigación participativa brinda a las personas la oportunidad de involucrarse en la acción y la reflexión y la construcción del conocimiento.

El marco educativo popular desarrollado por Paulo Freire en América Latina consiste en un modelo de educación que se resume en el concepto de conscientización. Es el proceso de desarrollar una conciencia crítica de la realidad social a través de la reflexión y la acción. La metodología crítica de Freire incorpora la unidad de la teoría y la práctica. Su visión del proceso educativo en el que los participantes investigaron los temas para el proceso de alfabetización ha contribuido al campo de la investigación de acción participativa. La investigación participativa y el marco educativo popular de Freire han estado interconectados desde sus inicios y contribuyen a comprender los procesos de aprendizaje en movimientos.

Referencias

- Blackburn, S. (2016). *The Oxford dictionary of philosophy* (Oxford Quick Reference). OUP Oxford: Kindle Edition.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). Youth participatory action research: A pedagogy for transformational resistance. In J. Cammarota & M. Fine (Eds.), *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion* (pp. 1-23). New York, NY: Taylor and Francis.
- Casas-Cortés, M. I., Osterweil, M., & Powell, D. E. (2008). Blurring boundaries: Recognizing knowledge-practices in the study of Social Movements. *Anthropological Quarterly*, 81(1), 17-58. doi: <https://doi.org/10.1353/anq.2008.0006>
- Chesters, G. (2012). Social movement and the ethics of knowledge production. *Social Movement Studies*, 11(2), 145-160.
- Choudry, A. (2014) Activist research and organizing: Blurring the boundaries, challenging the binaries, *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), pp. 472-487, DOI:10.1080/02601370.2013.867907
- Choudry, A., & Kapoor, D. (2013). Learning from the ground up: Global perspectives on social movements and knowledge production. In A. Choudry & Kapoor D (Eds.), *Learning from the ground up: Global perspectives on social movements and knowledge production* (pp. 1-13). New York: Palgrave Macmillan.
- Collins, M. (1998). *Critical cross-currents in education*. Malabar, FL: Krieger.

- Cox, L., & Flesher Fominaya, C. (2009). Movement knowledge: what do we know, how do we create knowledge and what do we do with it. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 1(1), 1-20. Retrieved from <http://www.interfacejournal.net/2009/01/issue-one-editorial-movement-knowledge.html>
- Cunningham, P. M. (2000). A sociology of adult education. In *Handbook of adult and continuing education* (pp. 573-591). San Francisco: Jossey-Bass.
- della Porta, D., & Diani, M. (2006). *Social movements: An introduction* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- English, L., & Mayo, P. (2012). Adult education and social movements: Perspectives from Freire and beyond. *Educazione Democratica*, 3. Retrieved October 4, 2014, from <http://educazionedemocratica.org/?p=1239>
- Eyerman, R., & Jamison, A. (1991). *Social movements: a cognitive approach*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Fals-Borda, O. (1991). Some basic ingredients. In *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory-action research* (pp. 3-12). New York, NY: The Apex Press.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. New York: Zed Books.
- Foley, G. (2004). Introduction. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 3-18). Berkshire, England: Open University Press.
- Foley, G. (2004). Introduction. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 3-18). Berkshire, England: Open University Press.
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum. (Original work published in 1969).
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (Original work published in 1970).
- Fusaro, J., Jason, X., & Fabry, A. (2017). *Antonio Gramsci prison notebooks: An analysis of Antonio Gramsci's prison notebooks*. London UK.: Macat Library.
- Gallardo, H. (1986). *Elementos de política en América Latina*. [Elements of politics in Latin América]. San José, Costa Rica: Editorial DEI.
- Gaventa, J. (1991). Toward a knowledge democracy: Viewpoints of participatory research in North America. In O. Fals-Borda & M. A. Rahman (Eds.), *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research* (pp. 121-131). New York, NY: The Apex Press.

- Gianotten, V., & de Wit, T. (1985). *Organización campesina: El objetivo político de la educación popular y la investigación participativa* [Peasant organization: The political objective of popular education and participatory research] (Doctoral dissertation, Catholic University of Nijmegen, 1985) (pp. 3-554). Cinnaminson, NJ: FORIS Publications.
- Gramsci, A. (1999). *Selections from the prison notebooks*. (Q. Hoare & G. N. Smith, Eds.). London, UK: ElecBook, the Electric Book Co.
- Hall, B. (2009). A river of life: Learning and environmental social movements. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 1(1), 46-78. Retrieved from http://interfacejournal.nuim.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/11/Full-PDF-Issue-1_1.pdf
- Linares, C. R. (2005). *Ciencia de la información: Historia y epistemología* [Information science: Epistemology and history]. Bogotá, Colombia: Rojas Eberhard.
- Livingstone, D. W. (2007). Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. In Z. Bekerman, N. C. Burbules, & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader* (pp. 203-227). New York, NY: Peter Lang.
- McIntyre, A. (2008a). Introduction. In *Participatory Action Research* (pp. ix-xviii). Los Angeles: Sage Publications.
- McIntyre, A. (2008b). Participatory action research. In *Participatory Action Research* (pp. 1-23). Los Angeles: SAGE Publications.
- Mejía, M. R. (1990). *Educación popular: Historia-actualidad-proyecciones* [Popular education: history-actuality-projections]. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: UNICRUZ, AIPE, CEEA.
- Mejía, M. R. (1996). *Reconstruyendo la transformación social: Movimientos sociales y educación popular* [Reconstructing social transformation: Social movements and popular education]. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field (Working Paper No. 19, 2000). Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Solomon, N. (2005a). Knowledge. In *International encyclopedia of adult education* (pp. 335-338). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Tilly, C., & Wood, L. J. (2009). *Social movements 1768-2008* (2nd ed.). Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Torres, C. A., & Puiggrós, A. (1997). *Latin American education: Comparative perspectives*. Boulder, CO: Westview.