

SEÇÃO TEMÁTICA:
RESISTÊNCIAS E (RE)EXISTÊNCIAS EM
ESPAÇOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO EM
TEMPOS DE NEO-CONSERVADORISMO

Educação
& realidade

Hacia una Educación Tropical: ideas sobre formación de animadores socioculturales

Javier Orlando Lozano Escobar^{1, 2}

¹Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Bogotá – Colombia

²Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona – España

RESUMEN – Hacia una Educación Tropical: ideas sobre formación de animadores socioculturales. Conforme la gestión cultural descubre su dimensión más comunitaria en las cercanías de la educación popular latinoamericana, los estudios sobre la fiesta y el carnaval cobran sentido no solo como patrimonio inmaterial, sino como lugares para el desarrollo de competencias culturales y comunicativas a ser incluidas en el perfil de los gestores culturales. Recupero la experiencia de la asignatura *Animación sociocultural*, impartida a futuros gestores culturales en la Universidad Nacional de Colombia, sugiriendo caminos a seguir para impulsar cambios culturales que lejos diseminar las normas y folclorizar la diversidad, contribuyan a la pervivencia de pueblos que pueden determinar o incidir en su propio destino, creándolo – incluso también simbólicamente – de nuevo.
Palabras-clave: **Gestión Cultural. Estudios de la Fiesta. Educación Popular. Agenciamiento Cultural. Animación Sociocultural.**

ABSTRACT – Towards a Tropical Education: ideas about sociocultural animators formation. As cultural management discovers its most communitarian dimension near to Latin American popular Education, the studies on the popular fests and the carnival takes on meaning not only as intangible heritage, but as places for the development of cultural and communicative competences to be included in the profile of cultural managers. I recover the experience of a course on *Sociocultural animation* – part of an undergraduate course on cultural management. It suggests ways to promote cultural changes that far from disseminate norms and folklorize the diversity, contribute to the survival of peoples that can determine or influence their own destiny, creating it – even though symbolically – again.
Keywords: **Cultural Management. Fests Studies. Popular Education. Cultural Agency. Socio-cultural Animation.**

El día del cuerpo en el que Krosty, me ayudaba a preparar unas arepitas muy particulares, con forma de pene, teta, etc. Su dedicación y cuidado al elaborar una vagina en la que quería destacar el clítoris: los problemas con la promasa y el aceite. Luego ver a mi tía y mi mamá, entre muertas de risa y cómplices. Le pregunto a mi tía si quiere pene o teta y ella dice, con una risita chistosa: pene!, lo toma, se lo lleva a la boca, todos se ríen y hace comentarios de doble sentido. Y Krosty en la cocina, algo triste pues el pedacito de masa que formaba el clítoris siempre se caía y quedaba flotando en el aceite lleno de burbujitas a su alrededor. Era un clítoris que sonaba guichhchchch-hchchchhchchchisisisisisisisisisisi (Barragán, 2007, e-mail personal).

Cada día es más frecuente encontrar movimientos, instituciones y diócesis en donde se reúnen numerosos grupos juveniles [...] sigue siendo válida la pregunta que se hacen muchos centros de juventud, muchas diócesis y organismos: ¿cómo atender a tanta variedad de grupos, sin que éstos pierdan la originalidad y no caer en lo caótico? ¿cómo lograr cierta unidad, sin correr el peligro de imponer una uniformidad que la juventud rechaza? (Londoño, 1995, p. 9).

Desde una perspectiva crítica, de grupos juveniles, procesos pastorales de barrio popular y organizaciones rurales en Latinoamérica, estas dos citas muestran dos facetas de la formación: 1) una faceta estética proclive a la disrupción carnavalesca, y 2) una faceta política, tendiente a las utopías sociales. En el presente artículo quiero comentar las transformaciones que desde la década de 1990 vienen aconteciendo en Colombia (posiblemente también en otros países latinoamericanos) en dos tipos de entorno: 1) en sectores de bajos ingresos de las ciudades, con algunos agenciamientos culturales vecinales de organizaciones, procesos que pueden rastrearse hasta los años 1970, y 2) en zonas rurales, donde la educación indígena propia¹, uno de cuyos efectos es el salto a las universidades y a escenarios urbanos en que emerge la pretensión de recuperar y fortalecer tradiciones ancestrales. Estas ideas, que comparto como participante y testigo de estos procesos, educador popular, facilitador de aprendizajes comunitarios y gestor cultural empírico, se decantan para decir algo sobre la formación de ciudadanos inter y transculturales y gestores culturales en la universidad.

Muchas organizaciones culturales barriales surgieron a finales del siglo XX al abrigo de la *opción por los pobres y por la juventud*, líneas de trabajo marcadas en las conferencias episcopales de Medellín (CELAM, 1968) y Puebla (CELAM, 1978) para la iglesia católica latinoamericana. Esta doble opción preferencial fue, sin embargo, parcial pues, aunque contó con el compromiso de algunos sectores católicos, no era su mayoría. El sector dominante en esta iglesia y sus comunidades religiosas se acogieron a la teología desarrollista, mientras que la teología de la liberación, si bien llegó a tener bastante fuerza, no tuvo poder para tomar decisiones y fue apagándose en la década de 1990, ante la desazón que en las izquierdas representó el fin del socialismo real (Dussel, 1986).

En Bogotá, entre algunas iniciativas institucionales de formación de animadores juveniles, se distinguió el *curso de animadores juveniles* de la Casa de la Juventud, conocido como CAJ (una versión para principiantes fue CAJITOS), por el sentido político que acompañó lo pastoral. Allí, la propuesta formativa de Alejandro Londoño y sus compañeros configura lo que llamaron *plan de formación*, el cual iniciaba por la exploración del mundo interior y las relaciones próximas, luego el fortalecimiento del grupo, para terminar en análisis de la realidad y conciencia crítica de la sociedad, cultivando la disposición a comprometerse en su transformación (Londoño, 1995; Londoño, 1985).

La educación formal generó, a veces, apéndices que la reforzaron y legitimaron en sus apuestas por una educación integral. Este fue el caso, desde varias décadas antes de la asignatura de educación física y los procesos de formación en recreación educativa, como los presenta Esperanza Osorio, a partir de la experiencia de Funlibre, en Colombia (Osorio, 2008), o como los presenta Ricardo Lema Álvarez, para el caso uruguayo en la década de 2010, revisando las iniciativas en recreación educativa comunes a 40 colegios de Montevideo, cuya finalidad más frecuente es la de formar estudiantes para el voluntariado. Aquí, el proceso de formación está menos pautado: inicia en el tercer año de secundaria con un espacio semanal que se ocupa en fortalecer la cohesión grupal, elementos de formación pedagógica y co-gestión de propuestas. Al año siguiente la formación se orienta hacia fuera del grupo, aunque dentro del colegio, a través de voluntariados. Hay convivencias en ambos años conforme al proceso (Lema Álvarez, 2016).

Recuerdo también, en el contexto colombiano, los grupos *scout* vinculados a colegios, los *vigías de la salud* y *vigías del patrimonio*, las prácticas de alfabetización que precedieron a estos programas desde los años 1980. Los grupos *scout* no son obligatorios en la educación formal, si bien en algunos colegios donde toman fuerza, se favorece la realización de sus iniciativas. Mientras que los programas de *vigías* y la alfabetización eran programas reglamentariamente incluidos en la secundaria, obligatorios con determinado número de horas en prevención sanitaria (*vigías de la salud*) o salvaguardia de bienes del patrimonio cultural de un territorio específico (*vigías del patrimonio*). En los colegios confesionales hay programas de pastoral y diferentes tipos de proyectos de proyección social. Las iniciativas institucionales para la formación integral configurada por algún tipo de formación y práctica que estimulan el liderazgo de los jóvenes son tremendamente variadas.

Merece la pena abordar otras instituciones cuyos antecedentes se pueden rastrear desde el siglo XIX hasta la actualidad y que en el desmonte de los estados del bienestar, a finales del siglo XX aumentaron exponencialmente. Estas configuran construcciones en lo educativo con nuevas influencias e interdependencias, también en aumento, especialmente en contextos locales o regionales. Son las organizaciones de voluntariado, a las que me tomaré la licencia de identificar como organizaciones no gubernamentales – ONG. Entre ellas algunas -creo que

la mayoría, si no todas- se dedican exclusiva, o específicamente a algún género de voluntariado educativo.

Tanto filosóficamente como desde una perspectiva funcionalista, tiene todo su sentido pensar los procesos formativos de estas organizaciones en una perspectiva roussoniana. La preferencia por la experiencia en lugar de entregar las teorías hechas, la organización de estas experiencias de manera secuenciada para facilitar la acumulación de los aprendizajes, la formación de la virtud derivada de la experiencia con la naturaleza en primer lugar y con los demás en la segunda y finalmente la confianza en que de la asociación con otras personas se pueden acometer tareas mayores de beneficio general son temas ya claros en esta filosofía y que se desarrollan con más detalle en la obra de H. Pestalozzi. Hoy encontramos desde pequeñas organizaciones independientes, hasta redes transnacionales, desde las ONG grandes, como Green Peace, Survival, Oxfam, Ayuda en Acción hasta las logias masónicas, los clubes de leones, las juventudes comunistas, las damas grises que, en diferentes territorios y desde hace mucho tiempo se propusieron tareas que el estado no acaba aún de cumplir a cabalidad. A veces dichas tareas se corresponden directamente con el racionalismo ilustrado, otras veces se trata de fines de beneficencia pública que están conectados con la perspectiva caritativa de la acción social, dominante hasta la primera modernidad y que ha perdido sólo un poco de su influencia en la medida en que se ha diversificado el campo del voluntariado social y educativo. Por último, en los años más recientes, en América Latina se ha visto un aumento de los grupos juveniles de iglesias protestantes, tanto las de larga tradición, como otras de reciente creación, distinguidas popularmente como iglesias evangélicas o *cristianas*, las cuales pueden identificarse como caritativas, pero también se multiplican las charlas de autoayuda, vinculadas con frecuencia a negocios de ventas con el sistema piramidal del multinivel, las cuales constituyen una propuesta racional económicamente. En la puesta en escena de estas dos emergencias en el mundo de la oferta educativa no reglada, hay notables coincidencias que alguien más deberá en algún momento estudiar, si bien hay que aclarar que no establecen modelos de sociedad alternativos, sino que parecen acomodarse en la actual sociedad de mercado y consumo.

La eclosión de oferta *alternativa* en la dimensión del conocimiento de sí mismo está con frecuencia acercándose a prácticas esotéricas, que han logrado cierto reconocimiento, aunque también debates. Podemos relacionar aquí caminos tan variados como el yoga, el *tai-chi*, la meditación zen, los *temazcales*, la danza de la *capoeira*, las tomas de *yagé* y muchos otros². De estas nuevas prácticas y tendencias, dijo hace 40 años, Robert Castel que constituyen una manifestación de la gestión de los riesgos, que son también gestión de la vulnerabilidad humana (Castel, 1984). Al relacionar en nuestro listado algunas prácticas de origen étnico tradicional que llegan al mundo de la ciudad con el rótulo de exótico, lo cual hace parte de su capital simbólico, incidiendo también en su propagación en la economía de consumo de actividades de ocio, señalamos un campo que si bien existe también en la Europa a que se refiere

Castel, adquiere un tono y una extensión diferente cuando lo pensamos en los países de origen de dichas prácticas, donde residen sus comunidades originarias, primeras dueñas de dichos conocimientos y de los estilos educativos -reconocidos frecuentemente como *sanadores*- que estos generan. Ello nos pone en situación de problematizar, incluyendo en el campo que estoy retratando, las educaciones de origen étnico, denominadas en Colombia *etnoeducación* por los antropólogos, *educación propia* por los propios liderazgos y formas de gobernanza indígenas, y distinguidos como *patrimonio cultural inmaterial* por los funcionarios del ministerio de cultura colombiano, todo lo cual hace problemático señalar una práctica educativa clara, vinculante, si es del caso, de la animación sociocultural o de la educación popular. Varias posibilidades de relación entre estos elementos han sido ya planteadas en el X Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial en los Países Iberoamericanos, lo cual muestra que los movimientos de patrimonialización esconden una perspectiva educativa que está mucho más allá de la escuela, especialmente en los países del sur, donde los rituales se resignifican a veces de manera intencionada por sus propios protagonistas, convirtiéndose en fiestas que publicitan el lugar de lo indígena, originario o ancestral (Amodio, 2009). En años recientes, debido a logros de la organización indígena, en la legislación colombiana, se estableció la obligatoriedad del gobierno para la elaboración de *planes de salvaguarda de la lengua y cultura indígenas*, elaborados por las autoridades indígenas de cada resguardo, con recursos públicos, y que comprometen al gobierno en su ejecución. En cuanto a la idea de *plan de formación* en la educación propia indígena, siendo una diversidad, en Colombia, de 102 grupos étnicos, se hace difícil una sistematización completa. Algunos grupos étnicos, con mayor presencia poblacional, la mayoría de ellos en la región andina, han hecho planes de salvaguarda y los vinculan con los llamados *planes de vida*, concepto que sugiere una relación de vecindad o semejanza con la noción *proyecto de vida*, muy frecuente en la terminología pastoral católica de los años 1980. Sin embargo, los *planes de vida* son comunitarios y vinculan a toda la comunidad³, en un sentido que recuerda la filosofía del alemán Paul Natorp:

El hombre solo se hace hombre mediante la comunidad humana [...] por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular, para entrar después junto con los otros en una comunidad, sino que sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre (Natorp, 1990, p. 169).

Hay que precisar de todas formas que la constatación de una vida comunitaria con alta participación de todos, lo cual se manifiesta en la asamblea que anualmente se organiza invitando a toda la comunidad a incidir en las líneas de trabajo para el Sistema Educativo Indígena Propio⁴, generando el proyecto educativo para ese año, no genera necesariamente unas prácticas demasiado diferentes de la educación formal, si bien es reiterativo el interés por marcar diferencia en los contenidos, nombres de las materias y una mayor cantidad de actividades prácti-

cas y fuera del aula, lo cual se facilita por estar ubicados en el campo. Es posible que la percepción de las actividades complementarias, como las que en la ciudad son llamadas extraclase, o extra-académicas, o complementarias, de tipo voluntario, etc., que mencionamos antes, en el contexto de estas comunidades indígenas sean planteadas no como externas a la escuela, sino como internas a toda la comunidad, responsable toda ella de la educación de todos en un sentido más global, sistémico⁵.

Disrupción y *Communitas* en y Contra el Plan de Formación

Volviendo a la primera de nuestras dos citas iniciales, las acciones disruptivas tienen un lugar fundamental en los procesos de formación de grupos y animación juvenil. La experiencia en la que me consolidé como educador popular y animador teatral, hace más de 20 años, en un sector popular al sur de Bogotá, gestada al calor de los procesos estimulados por el Curso de Animadores Juveniles de la Casa de la Juventud de Bogotá (Alonso; Lozano; Puche, 2005), tuvo en sus márgenes la experiencia disruptiva con la que comenzamos este capítulo. ¿Qué tuvo que cambiar tanto para que un grupo de jóvenes participantes en un proceso pastoral agenciaran una propuesta tan disruptiva con la institución, iconoclasta y desafiante de la tradición católica y cristiana? ¿Cómo clasificar esta experiencia en sus aspectos educadores? ¿Qué tipo de concepto puede permitirnos abarcar propuestas formativas tan opuestas y tan cercanas? ¿Por qué me cuesta tanto pensar esta integración?

Ante el primer interrogante, siguiendo el estudio clásico sobre las fiestas populares y carnavales de la Edad Media y el Renacimiento, de Mijaíl Bajtín (1990 [1973]), no fue ni siquiera necesario que pasara algo. El germen de las transformaciones ya estaba ahí, en la diversidad de las lenguas por su incitación a la creatividad, en el carácter desafiante de los personajes, fiestas y rituales que constituyen una segunda vida del ser humano medieval, la vida del carnaval, con su ironía y su risa cómica, burlesca, aguda, ante la cual ni los abusos de poder, ni el poder mismo quedan indemnes, y la cual tiene como fin fecundar la Tierra para que sea fecunda nuevamente, siguiendo una lógica que parece una lógica del balance, tan afin a las espiritualidades ancestrales de los pueblos indígenas, cada vez más visibles y más expuestos, pero a la vez en mejores condiciones para influenciarnos.

Para el caso colombiano, Gloria Triana (1986) hizo hace ya más de 30 años las primeras aproximaciones conceptuales, mostrando que el marco teórico bajtiniano se ajustaba fácilmente a lo que se puede encontrar, en cuanto a una cultura popular oral, diversa, heterogénea y vital. Durante la década de 1990 varios autores avanzaron en la comprensión de la cultura popular, expresándola en plural y agregando a las descripciones el carácter atávico de la cultura popular, la cual se convirtió además en masiva, o massmediática (Martín Barbero, 1994). Estas aproximaciones fueron útiles para comprender la formación de la identidad urbana latinoamericana (Rowe; Schelling, 1993), pero no fue-

ron escritas para facilitar la comprensión de procesos educativos, a no ser que forcemos su interpretación, por ejemplo a la luz de los trabajos de Javier Sáenz sobre los dispositivos de desconfianza para la formación de los ciudadanos a finales del siglo XX en Bogotá, a los que nos referiremos luego, o a la luz de la producción académica de José Luis Molina sobre historia del régimen de internamiento de menores de edad, o la genealogía de las instituciones de vigilancia adelantada por Foucault.

Avancemos en la dirección que nos pueda señalar el registro de los hechos: durante 12 años -entre 1988 y 1999- el Centro de Expresión Cultural, en cuyos márgenes tiene lugar una parodia del ritual religioso popular conocido *novena de navidad*, ha realizado eventos de muestra de los grupos artísticos por lo menos anualmente. Desde 1996, han ido entrando en estos espacios de celebración jóvenes de estilos diferentes al de los que hasta ese momento habían hecho parte de procesos de pastoral y catequesis, a quienes a veces algún sociólogo de la época llamó jóvenes comunitarios, y cuyo comportamiento tiende a no contravenir normas, ni a llamar la atención agresivamente. Como resultado de la apertura de enfoque que representó esta nueva orientación hacia otro tipo de población juvenil, más proclive a la transgresión, también la institución abrió la puerta a artistas igualmente más transgresores de lo que había sido habitual en los primeros años, generando en algún determinado momento, la creación de un ritual desafiante, no para los espacios oficiales de formación grupal, pero que sí se plantea en las relaciones interpersonales como algo nuevo y en cuanto transgresor, atractivo. En la medida en que la propuesta surge de participantes que han entrado al mundo universitario, interesante. Algunos elementos de las fiestas populares medievales son introducidos de manera directa en la nueva liturgia, como los tres rebuznos al iniciar y terminar el ritual y como clave para abrir la puerta. Al igual que algunos símbolos y teatralización de la pobreza franciscana resultan aquí al tiempo transgresores e institucionales a la vez, lo que permitió establecer esta actividad como un juego de herejía, sin que constituyera en sí mismo una ruptura en serio con la iglesia, pues no se buscó esto de manera oficial. Dicho rótulo de *ritual hereje* se puede evidenciar en el propio título de la novena: *Jesús nace feo*.

¡Oh Jesús! ¡Qué feo eres! Tu piel no es
amarilla y delicada como la de los niños de
las propagandas, sino roja y llena de
moretones. María sufrió mucho para parirte.
¡Cómo gritaba! ¡Cómo gemía! Como si el
Universo entero saliera por su vagina. Tu
padre José nunca vio antes un niño tan feo
como tú. Su cara se contrajo en un gesto de
horror paternal y pensó salir corriendo, o
prefirió que tu madre abortara para no tener
que pasar por semejante pena... (fragmento *Jesús nace feo*, 1999).

Una explicación más detallada del sentido y aporte – o utilidad – de esta práctica para la institución de la que nace, debe echar mano de la antropología estructural de fin del siglo XX. Tanto *El poder en es-*

cenar (Balandier, 1990), como *El proceso ritual* (Turner, 1988) muestran que los rituales de inversión de estatus son un mecanismo de liberación de tensiones estructurales que contribuye a que la sociedad alivie la angustia de quienes viven sus contradicciones. Esto significa que los carnavales, las rebeliones ritualizadas tipo *charivari* de la Italia premoderna (Burke, 1990), entre otras fiestas que ironizan con el poder, tienen una dimensión ideológica, de mantenimiento del orden social. Sin embargo, pueden canalizar ocasionalmente pequeñas revoluciones en las que el poder puede llegar a cambiar de manos y, ocasionalmente, generar o contribuir a cambios de estructura, es decir, el que sus participantes conciben esto, plantea una dimensión utópica de los mismos rituales festivos. Traslapar esta reflexión a la experiencia en mención nos lleva a un tipo de acción educadora disruptiva que, en sus rupturas, alberga sueños diurnos, sueños de utopía, aunque esta, dada el carácter dominante del discurso de conciencia crítica que para el momento se consideraba adecuado para estos y estas jóvenes, se dirigiera hacia los terrenos de lo estético, desafiando a lo establecido en sus terrenos más inseguros, pero al mismo tiempo ya conocidos: la sexualidad, la creatividad y la herejía. La primera, planteada en juegos como el de las arepas de órganos sexuales, la segunda en materiales transgresores para la estética de lo bello, como vísceras de vacuno y de pollo, y la tercera en varios detalles del ritual mismo retomados de la literatura bajtiniana. Todo esto durante los nueve días en que otras casas celebraban la novena a la manera tradicional y sosteniendo en todo caso, una estructura similar que permite reconocer el ritual alternativo como una parodia del oficial.

En esta ambigüedad y contradicción propia de la función de estos rituales, que pueden ponerse del lado de unos o de otros según las circunstancias del campo de fuerzas en que nos encontremos, queda claro que cuando menos, aporta a todos dinamismo, movimiento. En la permanencia, el mantenimiento, aprendemos a convivir bajo reglas establecidas. En la subversión de formas y códigos hacemos descubrimientos, soñamos y alentamos reformas o revoluciones que parecen convenientes a todos, incluso a aquellos que detentan el poder, presos igualmente de las rigideces de sus roles. Recordemos que durante la Edad Media, no sólo la gente del Pueblo participaba de las fiestas populares, sino que también gente del clero se disfrazaba o se mezclaba directamente con el populacho, pues también ellos vivían en medio de contradicciones y siendo identificados, y poniéndose por un momento en situación de igualdad ritual con todos, no sólo se estimula la ilusión de todos formar parte de una misma comunidad, sino que también se enmascara su verdadero poder que rige sobre todos los demás días del año (Bajtín, 1990 [1973]).

Ante el pesimismo de aquellos soñadores que señalan en dirección a *otro mundo posible*, pero se quejan de tener todas las cartas para perder frente a la tendencia globalizante que emana del poder económico y tecnológico concentrado en pocas manos, nos queda la perspectiva de hacer ver que con los rituales y fiestas populares preservamos indisolubles saberes que no serán destruidos, por mucho pensamiento

único que haya. Este *algo indisoluble* emana sin cesar de las culturas populares, de los otros, desde más allá de las zonas de exclusión. Entonces hay que mirar agudamente la realidad, reírnos de ella, ridiculizar a los poderosos, ironizar sobre nuestros problemas y contradicciones, desvelar y dejar al desnudo los juegos y trampas del poder, jugar, divertirnos y animar a todos a participar en estos rituales y otros nuevos que aún nos quedan por inventar.

Pensar ahora lo educativo de rituales u otras acciones disruptivas nos moverá hacia la estructura, lo rígido, en este caso conformada no solo por lo institucional y jerárquico, sino también por los símbolos que lo alientan y preparan a los participantes para la vida bajo la institucionalidad. Esto ha sido explicado con lujo de detalles y evidencias de diferentes lugares del mundo y diferentes épocas de la historia en *El proceso ritual* (Turner, 1988).

Parece como si existieran aquí dos modelos principales de interacción humana, yuxtapuestos y alternativos. El primero es el que presenta a la sociedad como un sistema estructurado, diferenciado y a menudo jerárquico, de posiciones político-jurídico-económicas con múltiples criterios de evaluación que separan a los hombres en términos de 'más' o 'menos'. El segundo, que surge de forma reconocible durante el período liminal [de los rituales] es el de la sociedad en cuanto *comitatus*, comunidad, o incluso comunión, sin estructurar o rudimentariamente estructurada, y relativamente indiferenciada, de individuos iguales que se someten a la autoridad genérica de los ancianos que controlan el ritual (Turner, 1988, p. 103).

Se trata aquí pues de explicar y justificar el lugar de la disrupción y la *communitas ritual* en el plan de formación: una idea práctica que ha sido usada para dar nombre al documento de planeación o proyecto educativo para un grupo en proceso de crecimiento en contexto no formal. Bajo esta noción se ha incluido desde encuentros, retiros, convivencias, rituales, fiestas y visitas a lugares simbólicos o religiosos, hasta talleres, ensayos de grupos de arte, rifas, venta de artesanías y otros pequeños emprendimientos, entre otros que incluyan lo que pudiera ser experiencia de aprendizaje o crecimiento individual y grupal.

Mientras que un proyecto de trabajo comunitario corriente intentaba abordar varios frentes simultáneamente en busca de transformar una realidad problemática, el plan de formación – más específico – se concentraba en las actividades que el animador responsable – o un equipo de estos – facilitaba a un grupo su proceso de formación.

Esta idea práctica de plan de formación gravitando alrededor de algún ritual disruptivo bien podría ser cuestionada como insuficientemente técnica desde una postura rigurosa o tecnológica, con solo mostrar la funcionalidad y ventajas de la gran cantidad de fichas y formatos que, en aras del orden y de la buena administración educativa, es necesario cumplimentar al realizar una acción educativa institucional, con el fin de tener mediciones lo más precisas posibles del estado del pro-

ceso educativo y tomar las medidas necesarias para corregir el rumbo cuando esté errado. Es decir, permitir la toma de decisiones y el control del grupo y sus procesos.

Considero que son incuestionables estas ventajas, pero hay que considerar seriamente también la postura de la persona, el joven que tras pasar por una experiencia de *communitas* fuerte, en una convivencia, viaje en grupo, fiesta popular, ritual disruptivo, etc., no se siente por ello necesariamente movido a sujetarse a actividades periódicas que impliquen esfuerzos que lo separen de las que son ya sus obligaciones. Incluso, alguien podría asumir que no solo diligenciar formatos, sino comprender el sentido de un extraño ritual y prepararlo es su misión, optando por la generación de experiencias disruptivas que choquen -incluso visceralmente- con la estructura social, todo lo cual fortalece los valores profundos que dan piso y sentido social a nuestros procesos de alineación individual, que escogemos cotidianamente. Ello sería concentrarse en la formación a través de experiencias de lo que Wenger ha llamado *comisiones*, es decir *comunidades de práctica* temporales, en las que los participantes comparten con intensidad los conocimientos y experiencias que traen de diferentes lugares y comunidades (Wenger, 2001, p. 145-147). Podríamos postular que los rituales disruptivos son las experiencias más fuertes de *communitas* cuando son también comunidades de práctica tipo comisión. Es decir, urge concentrarse en diseñar procesos formativos solo para suscitar experiencias fuertes, que generen cambios notables, propósitos de transformación en los participantes.

Esta opción no parece razonable pues las experiencias de comisiones igualmente necesitan ser mínimamente planificadas -con la necesaria inversión de energía, recursos y tiempo-, y no hay razón para elegir planificar solo un tipo de acción y dejar las otras a la deriva. Más cuestionador contra la idea del plan de formación, es el ataque contra la planificación educativa misma que plantea Joan-Carles Mèlich, cuando propone una pedagogía no intencional, que eluda o evite cualquier posibilidad de educación teleológica, es decir orientación a valores trascendentales, en el entendido de que inevitablemente alienta y puede engendrar fundamentalismos tan destructivos como el que en nombre de la razón moderna protagonizó el régimen nazi en los campos de concentración de la segunda guerra mundial. Este autor resuelve el posible sin salida que anularía toda posibilidad de planeación educativa y sugiere partir de una *teodicea práctica* que no invoque principios o valores universales, sino que sienta sus bases en la relación de tacto entre el educador y el educando (Mèlich, 1999). Esta postura parece consecuente con la manera freiriana de generar un contenido programático que no surja de las finalidades del educador, sino de lo que este recoge del grupo de alfabetizandos y que son capaces de elaborar juntos, respondiendo a las necesidades de los integrantes del grupo (Freire, 1972).

La lectura del texto de un amigo que habla del “[...] declive de la acción educativa institucional” (Úcar Martínez, 2009, p. 13)⁶ y la propia experiencia de los cambios que ha tenido el trabajo comunitario, la

acción socioeducativa desde mis inicios en ella, aún estudiante de secundaria, impresionándome y emocionándome con cada nuevo descubrimiento y reconociendo territorio, comunidades mientras aprendía sobre la sociedad, más bien me confirma en un modo de actuar no tecnológico, que se permita improvisar con frecuencia, aunque haya unas intenciones generales, construidas de manera colectiva y con planificación de la acción, es decir, cálculo de los recursos, esfuerzos, tiempos necesarios para tener éxito e, incluso, expresándolo de manera que los logros, avances, impactos de este proceso se puedan verificar y valorar, para facilitar la toma de decisiones en el futuro y la mejora de las acciones. Y este permitirse improvisar, debe admitir también que no todo sea registrado, dejando espacio a la memoria oral de los momentos más fuertes, densamente significativos, a la respuesta imprevista, a requerimientos imprevistos de los participantes, y a las razones personales que puedan tener quienes participan en un grupo de formación para no quedar registrados. Por ello, en este abordaje de la animación sociocultural, no abundamos en instrumentos de registro, en el entendido de que hay cantidad de publicaciones que ya lo hacen muy bien (Ventosa Pérez, 1992).

Los Planes de Formación

Para aprender a formular planes de formación es recomendable comprender la aproximación pesatalozziana en *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*. El elemento propiamente moderno que caracteriza los emprendimientos en educación a partir de la ilustración es la secuencialidad de las actividades. Esto está implícito en el significado de *plan*, *planeación*, *planificación*, que claramente vemos, quizás de manera saturada, en la escuela y en el sistema educativo formal, así como también en el enfoque tecnológico de la educación social y de la animación sociocultural. Más cercanos en el tiempo, y más familiares con la práctica de la educación popular en América Latina, están el método de alfabetización y educación liberadora de Paulo Freire y el proceso de formación en teatro del oprimido, últimamente cada vez más nombrado como teatro social, de Augusto Boal⁷. En sociología, hay cantidad de documentos que hablan del proceso en la Investigación-Acción-Participativa, la cual, ha sido una herramienta acompañante en infinidad de procesos educativos participativos, técnica en la que es fácil encontrar la influencia de Paulo Freire también, así como el protagonismo del colombiano Orlando Fals Borda (1991).

Podemos balancear los procesos europeos y latinoamericanos en educación alternativa -o fuera de la escuela-, bajo el concepto muy integrador de pedagogía social, el cual puede abarcar la educación popular. Sin embargo, no he conseguido encontrar un abordaje que tenga un estilo más *universal*, general, complejo, fenomenológico, que el de Paulo Freire, al momento de ofrecer a mis estudiantes lo que sería el sentido, o el alma, de los planes de formación que sean críticos y que alienten, emocionen, animen a involucrarse en procesos de transformación de la

realidad, ya sea para buscar un mundo, o sistema social, más equitativo o más justo, o que sea para mejorar las instituciones con que intentamos en la sociedad actual satisfacer nuestras necesidades individuales y colectivas.

Mi punto de partida para pensar en la relación pedagógica -por ponerle nombre, consciente de la ironía que su etimología plantea- es dirigir mi atención especialmente hacia lo que percibo cotidianamente, cómo siento la naturaleza a mi alrededor -no solo seres vivos- y cómo siento a las personas a mi alrededor, sus presencias me imprimen marcas que quedan grabadas en mi cuerpo y en mi mente, puedo evocarlas mientras escribo esto o mientras doy una indicación a un grupo para seguir mi movimiento cantando una canción, mientras evoco también imágenes de otros grupos que expresan simultáneamente y para mí una expectativa que no necesariamente tendré ocasión de compartir con ellos, pero invitando a bailar, dramatizar, expresarse libremente. En ese momento establecemos contacto con el amigo, a quien admiro, aunque haya perdido su rastro, que me enseñó esa ronda, y puedo percatarme de cosas que no sabía cuando la aprendí, por cómo bailan y se mueven los participantes en la ronda. Uno de ellos es de la región de donde me dijo mi amigo que venía la ronda y me confirma luego que la cantaban cuando era niño, pero que no hacían los movimientos que les indiqué con mi cuerpo. Lo dice sonriendo abiertamente, el cuerpo relajado, en actitud solo un poco expansiva (algún gesto que no recuerdo ya abriendo un brazo, pero en general más bien brazos a los lados del cuerpo, de pie). Esta actitud hacia el mundo interior desde la contemplación de los otros favorece mis prácticas educativas, me hace darme cuenta de cosas, aprender detalles que no me serían accesibles si solo estuviera ocupado en registrar unas cuantas variables, para cubrir más casos y generalizar⁸.

El método freiriano tiene este carácter reflexivo y atento a la percepción de nuestra propia situación. A la secuencialidad de las actividades en la educación convencional -heredera también del movimiento de escuelas nuevas de comienzos del siglo XX-, que implica la orientación primero hacia las cosas simples y luego hacia las compuestas, dejando para el final los valores, la secuencialidad de Freire es la de un diálogo, incluso opuesta a la que fue común en la animación juvenil católica de los años 1980 y 1990, más bien teleológica (por ejemplo, en Londoño, 1995).

Los temas generadores -centrales para la práctica educativa freiriana- se presentan como protagonistas de primera mano en un diálogo para despertar, que facilita la comprensión de la realidad como totalidad, antes de iniciar su análisis, descomponiéndola en sus partes, decodificándola para hacer un camino hacia la comprensión profunda que conduzca a la gente hacia una perspectiva totalizante que nos la muestra como sistema y como campo de contradicciones que comienzan a ser desveladas. Ahora, la comunidad o los pueblos pueden concebir que podemos ser más, que podemos sobrepasar nuestra propia situación histórica que nos limitaba e impedía saltar más allá de las

situaciones límite para percibir nuevas posibilidades de cambio. Para facilitar esta comprensión total de los temas generadores, propone -llegado el momento de presentarlos a la discusión con el grupo que investiga los temas generadores-, no nombrarlos muy genéricamente, pero tampoco de manera muy evidente, ni tampoco que parezca una adivinanza (Freire, 1972, p. 94).

La totalidad del universo significativo de los temas generadores puede ser comprendida a través del diálogo, dejando que florezcan las diferentes relaciones entre los diferentes temas generadores propuestos, reconociendo el principal de los secundarios, cuidándonos de hacer simplificaciones o establecer esquemas rígidos, los cuales pueden evitar la verbalización de detalles o de la complejidad implícita en las relaciones sistémicas, que vinculan cada tema generador con ejemplos y evidencias con el resto del sistema. Estas recomendaciones de Freire, son presentadas sin esquemas, pues él no gustaba de simplificar demasiado. En la educación liberadora se trasluce así la intención de no decir nunca la última palabra sino más bien darla y esperar a recibir algo nuevo, retador, desafiante, que obligue a pensar y a esforzarse por entender, como acontece en los diálogos genuinos (Lozano, 2006). Los cinco pasos generales propuestos por Freire dan cuenta de intervenciones respetuosas por turnos, siempre reconociendo en el otro la dignidad de un interlocutor razonable y competente, sin importar sus títulos ni jerarquías, sino más bien la condición humana, de quien piensa y siente, y consecuentemente interpreta, o lee, la realidad que lo rodea, para proponerse transformarla.

En el desarrollo de las clases de animación sociocultural, que vengo impartiendo a estudiantes de gestión cultural y comunicativa, en Manizales, desde el año 2009, las fases de este método, han influido de tal manera en el proceso propuesto a los estudiantes, que el trabajo final ha sido, en varias ocasiones, la elaboración de un plan de formación, más o menos después de un proceso de investigación de temas generadores como grupo de estudiantes universitarios. En la práctica, al no tratarse de una comunidad barrial o campesina, sino jóvenes en proceso de formación académica, es necesario advertir que la voluntariedad que encontramos en los entornos de trabajo de la educación popular y de la animación juvenil está atravesada por los constreñimientos del sistema universitario, con la presión de la calificación numérica y requerimientos de lenguaje académico, etc., con los cuales he vivido más tensiones internas que en mis relaciones con los estudiantes. Las actividades que han surgido en cada año logran con frecuencia vincularlos emotivamente y están conectadas con sus convicciones. El uso de lenguajes académicos no es necesariamente camisa de fuerza para que las propuestas presentadas en esta asignatura puedan ser bien valoradas, si bien debe haber consulta de fuentes especializadas, cuyo lenguaje siempre es valioso aprender a simplificar.

De dicho ejercicio vienen las siguientes recomendaciones que fueron planteadas por primera vez en esta forma al curso del año 2014. Un año en que movilizaciones estudiantiles retrasaron la finalización

de las clases, dando lugar a la oportunidad de confeccionar novenas alternativas y desafiantes. La propuesta activó la creatividad de los estudiantes, algunos más retados o más retadores que otros. En cierto momento avanzado del proceso, pues logramos estar en la celebración de las Fiestas de la Luz, en Salamina, Caldas, y dialogarlo al retorno, les propuse estas orientaciones para la elaboración de sus novenas – previamente, habíamos tenido nosotros mismos nuestro proceso de formación diseñado para entrenarnos en la orientación de dinámicas de grupos. Cada una de las novenas debería tener pretensiones de ser también un plan de formación para la generación o motivación de cambios culturales anhelados en poblaciones específicas a las que las y los estudiantes tuvieran acceso⁹:

1. El plan de formación se refiere a un grupo en proceso de formación, que ha aceptado consciente y voluntariamente formarse para hacer algo, una práctica, un oficio, una manera de hacer las cosas.
2. Podemos comprender formación como modelado de conducta o como tutelaje dialógico con la ayuda de un facilitador. Hoy en día mucha gente que acepta entrar en un proceso de formación lo ve como modelado, ello no debe ser confrontado de manera directa. El diálogo por sí solo debe facilitar la superación de ese modelo. Cuando el proceso de formación es solicitado por un directivo de una organización para un sector subordinado, o por un funcionario público para una comunidad que no conoce, esto debe ser dialogado abiertamente con dicha autoridad, para prevenir autoritarismos.
3. Un plan de formación implica bien un perfil previsto o unos valores específicos de fondo. Una aproximación a esta perspectiva de futuro se le ha llamado, a veces, *situación ideal*, término que incluso influyó en esquemas de presentación de proyectos. Es una especie de *primer anclaje* del plan de formación.
4. El plan de formación implica conocer y reconocer las condiciones de vida y problemáticas propias de las comunidades en las cuales el grupo de formación está inserto. Según las orientaciones teóricas, a esto se le ha llamado *análisis de contexto*, *situación territorial*, *marco situacional*, etc. Este es el *segundo anclaje*.
5. Casi siempre, el plan de formación está inscrito en un proyecto mayor, del cual toma los anclajes principales. Puede suceder que el plan de formación aparezca en un momento avanzado del proyecto, en el cual se inscribe, lo cual genera un *tercer anclaje*, en este caso, al proceso más general, marcado por ese proyecto.
6. Las características – intensidad, duración, metodología específica, materiales, etc. – de un plan de formación son contingentes y dependen de la negociación entre los facilitadores, como equipo de trabajo y las comunidades o grupos con las que van a trabajar.

Pensando en la configuración de una *educación tropical*, debo admitir que estas ideas están aún en una fase germinal, mezcla entre

intuición y provocación para pensar la educación de otra manera. La asociación entre el carácter disruptivo de una propuesta y el carácter exótico de las imágenes que nos hemos hecho en la modernidad *occidental*, obviamente debido a que el centro de poder no ha estado en el trópico y que, en consecuencia tanto el trópico, como el sur, como el oriente da un toque exótico que espero pueda ser reorientado para sugerir alguna contribución a ideas sobre una dimensión cultural alternativa. Descentrarnos implica centralizar las maneras de hacer en estos lugares exóticos, hasta conseguir hacerlas familiares. Algo de esto ha venido siendo meditado y comentado en cantidad de escenarios académicos tanto en ambientes académicos de diásporas de todas las regiones exotizadas en el norte, como también en centros de investigación y universidades del oriente y del sur. Entonces se ha hecho corriente la noción de de-colonialidad, la cual se ha hecho común en la sociología contemporánea para ubicar los saberes como uno de los ámbitos en los cuales podemos movernos, comprender y ubicar el conocimiento, como uno de los ámbitos en que un grupo comprometido puede generar transformaciones.

Otra característica de lo disruptivo es la profusión de formas, colores, tonalidades que emergen de los procesos creativos que se ven estimulados al abrir camino a las diferencias para manifestarse. Rabeleis intuyó algo de esto desde las antípodas de la época medieval, al representar el carácter grotesco, hilarante y creativo de los carnavales de su época. Pero en los comienzos del siglo XXI, la diversidad a que tenemos acceso desde el lugar desde donde escribo es muchísimo mayor. Igualmente podemos mencionar el carácter disruptivo y creativo del movimiento Tropicalia en el Brasil de la década de 1970. Sugiere que las transformaciones -incluso en la educación- quizás vengan más de la mano de la estética que de la política. En esto consistió quizás el duro aprendizaje para los movimientos sociales del mundo durante la década de 1990, con sus coletazos que aún se sienten en el presente. ¿Cómo inducir a que nuestros estudiantes, ciudadanos del siglo XXI, aprendan esto generando implicación hasta la médula para entrar en procesos que transformen la sociedad global y el mundo que compartimos con todo lo vivo, nuestra Madre Tierra, para que todas y todos estemos bien, que podamos disfrutar y hacernos bien unos a otros? Considero que estos diálogos generados con mis estudiantes en estos años son un indicio de un camino que puede ser muy fructífero en esta dirección.

Para finalizar estas reflexiones basadas en experiencia, comparto, a manera de ejemplo, provocación y abre bocas, fragmentos de trabajos de mis estudiantes presentados en la asignatura de Animación Sociocultural, en los que se puede ver el carácter disruptivo y sus posibilidades para facilitar transformaciones en lo cultural hacia un mundo mejor. Como se puede ver, ambas propuestas tienen sentido en el contexto de formación de profesionales en gestión cultural, siendo respectivamente sobre: 1) la lucha contra todas las formas de segregación o discriminación – en el contexto particular de una escuela – y 2) prácticas comprometidas con el patrimonio cultural en las tierras bajas

del oriente colombiano – llamadas Llanos Orientales. Tengo la esperanza de que la contribución de estos conceptos, de prácticas disruptivas y planeación de la formación, desde la educación popular y la animación sociocultural, hasta las profesiones emergentes de la gestión cultural y otras profesiones y prácticas semejantes, puedan ser más claros después de haber entendido estas historias que estoy compartiendo en este artículo.

La llegada de marcianos a la Tierra... [...] El siguiente es un Plan de Formación pensado en la comunidad de ‘Niños de un colegio público en Manizales’ dentro de el evento religioso que se celebra llamado Novena Navideña. Dada la necesidad de fomentar valores de integración, unión, respeto y tolerancia en los colegios se presenta una bella metáfora llamada ‘Llegada de marcianos a la tierra’ donde los niños recibirán a un grupo de ‘marcianos’ durante los días de navidad. Estas fechas son una excusa para conglomerar personas e intereses, reuniéndose desde los más chicos hasta los más grandes para celebrar un hito cristiano, sin embargo, este Plan de Formación no tiene nada que ver con ideales religiosos y no va adjudicada a ningún fin de ninguna iglesia. [...] ¿Por qué? Porque los niños necesitan darse cuenta del daño que hace la segregación y el odio, porque mediante la metáfora de unos marcianos que vienen maltratados de otro planeta podrán entender que en la tierra las personas sufren lo mismo, y que el mundo merece una segunda oportunidad para entender y amar. [...] Tensiones creadoras: Actualmente en Colombia se presentan dentro de muchos colegios casos de discriminación, bien sea por su condición, color, condición socioeconómica, religión ha generado violentar la convivencia entre los niños. De igual manera, otras tensiones que afectan a la niñez son la desigualdad, la desintegración, la intolerancia, entre otras, que nos impulsaron a crear este plan (Castro Daza; González; Ospina, 2014).

Oración a Alfonso Niño [...] ¡Oh dulcísimo Niño! que naciste en Sogamoso, compositor de profesión, que dedicasteis tu vida a cantarle y a componer a tu tierra, con tu fructífera trayectoria de 30 años, enmarcada siempre por el arpa, los capachos, el cuatro y la bandola Acuérdate que dijisteis estas palabras tan consoladoras para nuestra ingrata humanidad, agobiada y doliente: ‘Joropo barajustao que cruza la lejanía, levantando polvaredas atajos y vaquerías y no lo puede parar ni una marota curtía’. Llenos de confianza en ti, ¡oh Niño!, que eres la misma verdad, venimos a exponer nuestro poco conocimiento sobre la música llanera. Ayudadnos a llevar en nuestro corazón al joropo para conseguir una eternidad bienaventurada. Concédenos, por los méritos infinitos de tu talento, el gusto por la música tradicional colombiana el cual necesitamos tanto [...]. Nos entregamos a ti, ¡oh Niño llanero!, seguros de que no quedará frustrada nuestra esperanza y que acogerás y despacharás favorablemente nuestra súplica! (Gallo, 2014)¹⁰.

Notas

- 1 Pueden encontrarse referencias a la coincidencia con lugares donde pastora-
listas consecuentes con la teología de la liberación se apartaron de la rigidez
del magisterio católico (comunicación verbal con facilitadores del sistema de
educación propia en taller realizado por mí en el municipio de Páez, departa-
mento del Cauca, en octubre de 2014). Aunque declararlo de esta manera
parecería restar fuerza o mérito a las organizaciones indígenas, que en todo
caso, debieron desplegar estrategias de lucha y resistencia, así como de instau-
ración de nuevas instituciones que aseguren la emergencia y reproducción de
un nuevo orden alternativo (derecho propio, educación propia... otros países:
otros nombres).
- 2 He estado tentado de incluir en esta lista, a vuelo de pájaro, también las re-
ligiones *espirita*, *Uniao do vegetal*, *Santo Daime*, etc., del contexto brasileño.
En noviembre de 2010, como voluntario en una organización de inspiración
espirita en el barrio de Brotas, en Salvador, Bahía, Brasil, presencié una escena
de trance en que el líder – o pastor – de la organización tenía unas convulsio-
nes repentinas con ocasión de compartir experiencias y posturas bonitas, o
ejemplares, sobre trabajo comunitario.
- 3 Incluso en el caso de organizaciones campesinas, como la muy reconocida
Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare, el concepto de *plan de vida*
ha calado hondo y hoy en día está tanto aquí, como en otras organizaciones de
la sociedad civil, siempre apelando a un carácter diferencial con respecto de las
lógicas de occidente o las de la ciudad (intervención de Donaldo Quiroga, líder
de la ATCC. Conversa Agenciamiento Cultural para la Transformación Social,
realizado en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, agosto de
2015, notas personales).
- 4 En los años 2014 y 2015 pude, visitando amigos y participando en actividades
cortas, algunas con mis estudiantes de Manizales, en Páez (región de Tier-
radentro, Cauca, pueblo Nasa), Nabusimake (Sierra Nevada de Santa Marta,
pueblo Ik+) y La Chorrera (predio Putumayo, Amazonas, pueblos Bora, Murui,
Muina, Okaina), pude constatar el alto nivel de participación. A estos pueblos,
y al pueblo Emberá-Chamí, cercano a Manizales, en el municipio de Riosucio
(Caldas) me refiero en lo que sigue, pues no tengo relaciones habituales con
otros.
- 5 Se me antoja necesario mencionar la diferencia que, en trabajos anteriores he
propuesto entre *culturas del temor*, *culturas de la tierra* y *culturas fragmentadas*.
En las culturas de la tierra será más fácil encontrar enraizada la idea de peda-
gogía social natorpiana. Sin embargo, en la medida en que están abocadas a
procesos de fragmentación de su experiencia, es que surge la necesidad de los
“[...] planes de salvaguardia” (Lozano Escobar, 2006, p. 61-67).
- 6 Él a su vez cita un texto de F. Dubet titulado *El declive de la institución. Profe-
siones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado* (2006).
- 7 Si bien su influencia en los años 1970 y 1980 dio lugar más bien a movimientos
de *teatro popular*, que originaron o fueron influyentes algunas de los grupos
de teatro más reconocidos hoy en Colombia, como la Corporación de Teatro
La Candelaria, en Bogotá,, el Teatro Experimental de Cali, o el desaparecido
Teatro Popular de Bogotá (Arcila, 1992).

- 8 Incluso, la aproximación hacia realidades que abiertamente cuestionan la objetividad científica, como la posibilidad de verdades reveladas o fenómenos sobrenaturales, muestra que la independencia entre el mundo interior y el exterior del individuo puede ser vista como un prejuicio, pues su origen no es científico, es un axioma filosófico. En el caso de la educación, es notable la importancia que da Freire a la comprensión de la totalidad del universo significativo de la persona – y el pueblo – en situación de opresión.
- 9 Estas orientaciones fueron propuestas desde mi propia experiencia de vida desde la experiencia única que fueron las movilizaciones estudiantiles del año 2014. El clima político y de *communitas* que se respiraba me hizo afanarme por finalizar un período académico que había sido ya muy afectado, tratando de no perjudicar los intereses y propósitos de mis estudiantes. Así que un momento importante para mí fue el reconocermelo -en mi trayectoria personal como animador juvenil- como fuente válida de conocimiento, a pesar de la gran pérdida de información que ha implicado un registro poco meticuloso, y también a pesar de no haber hecho cursos para ser animador sociocultural o juvenil. De esta manera, mis fuentes declaradas al formular estas recomendaciones son: 1) los pastoralistas que se ocuparon de mí en el colegio, 2) mis tutores vocacionales cuando estuve en un programa de “candidatos” para hacerme jesuita, en los últimos años de colegio y primeros de universidad, 3) muchos escritos, como textos guía populares y publicaciones periódicas que leí avidamente durante esos años en librerías y bibliotecas, especialmente las del CINEP (Centro de Investigación en Educación Popular), Casa de la Juventud de los jesuitas, 4) la larga relación con la comunidad religiosa vedruna que vivía entonces en el barrio Santa Librada, especialmente la hermana Pilar Alonso Fernández, quien ha sido prácticamente una institución allí durante más de cuatro décadas y 5) las experiencias prácticas con mi propia generación de líderes juveniles y formadores o agentes culturales en procesos pastorales y artísticos de la localidad quinta, o de Usme.
- 10 Este artículo es parte de la sección temática, *Resistências e (Re)Existências em Espaços Sociais de Formação em Tempos de Neo-Conservadorismo*, propuesta por Inês Barbosa de Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) y Rafael Marques Gonçalves (Universidade Federal do Acre).

Referencias

- ALONSO, Pilar; LOZANO, Javier; PUCHE, Jhon Jairo. **Las Artes Pastorales del CEC**. Bogotá: Centro de Expresión Cultural Fe y Alegría Santa Librada, 2005.
- AMODIO, Emanuele. Del Rito a la Fiesta Turística: transformación y uso de los rituales indígenas en manifestaciones turísticas y políticas. En: CASANOVA, John Galán (Ed.). **Fiestas y Rituales**. Lima: Corporación para la Promoción y Difusión de la Cultura, 2009. P. 67-83.
- ARCILA, Gonzalo. **La imagen teatral en La Candelaria: Lógica y génesis de su proceso de trabajo**. Santafé de Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria, 1992.
- BAJTÍN, Mijail. **La Cultura Popular en la Edad Media y el Renacimiento**. Madrid: Alianza, 1990 [1973].
- BALANDIER, Georges. **El Poder en Escenas: de la representación del poder al poder de la representación**. Barcelona: Paidós, 1990.
- BARRAGÁN, Jaime Enrique. **Cartas enviadas a Javier por correo electrónico**. Bogotá, 2007 (material personal no publicado, sin paginación).

- BURKE, Peter. **La Cultura Popular en la Europa Moderna**. Madrid: Alianza, 1990.
- CASTEL, Robert. **La Gestión de los Riesgos: del psicoanálisis a la anti-psiquiatría**. Barcelona: Akal, 1984.
- CASTRO DAZA, Diana; GONZÁLEZ, M. G; OSPINA, J. F. **Plan de Formación: la llegada de marcianos a la Tierra**. Manizales: Pregrado en Gestión Cultural y Comunicativa, Universidad Nacional de Colombia, 2014.
- CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano). **Documento final de la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana**. Medellín, 1968. Accesible en: <http://www.diocesebraga.pt/catequese/sim/biblioteca/publicacoes_online/91/medellin.pdf>. Acceso en: 01 jan. 2018.
- CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano). **Documento de la Tercera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano**. Puebla, México, 1978. Accesible en: <https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Puebla.pdf>. Acceso en: 01 jan. 2018.
- DUBET, François. **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DUSSEL, Enrique. **Hipótesis para una Historia de la Teología en América Latina**. Bogotá: Indo-American Press Service, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.
- GALLO, Yuliana. **Novena para Conmemorar las Fiestas Decembrinas**. Manizales: Pregrado en Gestión Cultural y Comunicativa; Universidad Nacional de Colombia, 2014.
- LEMA, Ricardo. La Formación de Animadores y Líderes Juveniles en Instituciones Educativas de Montevideo. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 23, p. 53-62, 2016.
- LONDOÑO, Alejandro. **Curso de Animadores Juveniles**. Bogotá: Paulinas, 1995.
- LONDOÑO, Alejandro. **El Compromiso Socio-Político de la Juventud**. Bogotá: Indo-American Press Service, 1985.
- LOZANO ESCOBAR, Javier Orlando. **Jóvenes educadores: Entre los lugares y las redes**. Barcelona: Graó, 2006.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. **Mediaciones urbanas y escenarios de comunicación**. Caracas: Fundarte, 1994.
- MÈLICH, Joan-Carles. **Totalitarismo y Fecundidad**. Barcelona: Anthropos, 1999.
- NATORP, Pablo. **Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad**. Barcelona: s.n, 1990. [1915].
- OSORIO, Esperanza. Educación para la Recreación: una apuesta por la autonomía y la libertad para la transformación social. En: CONGRESO NACIONAL DE RECREACIÓN COLDEPORTES / FUNLIBRE, 10., 2008, Bogotá. **Anais...** Bogotá: 2008. P. 1-16. Disponible en: <<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/EOsorio.html>>. Acceso en: sept. 2015.
- ROWE, William; SCHELLING, Vivian. **Memoria y Modernidad: cultura popular en América Latina**. México: Grijalbo, 1993.
- TRIANA, Gloria. La Cultura Popular Colombiana en el Siglo XX. In: URIBE, Jaime Jaramillo; MEJÍA, Alvaro Tirado; MELO, Jorge Orlando; BEJARANO, Jesús Antonio (Ed.). **Nueva Historia de Colombia**: tomo vi. Bogotá: Planeta, 1986. P. 303-326.

- TURNER, Victor. **The Ritual Process**. New York: Aldine de Gruyter, 1969.
- TURNER, Victor. **El Proceso Ritual**. Madrid: Taurus, 1988.
- ÚCAR MARTÍNEZ, Xavier. **Las Profesiones de la Sociocultura en España: ¿colonización, adaptación o creatividad?**. Montreal: s.n., 2009.
- VENTOSA PÉREZ, Victor. **Evaluación de la Animación Sociocultural: guía de orientación para animadores**. Madrid: Popular, 1992.
- WENGER, Etienne. **Comunidades de Práctica**. Barcelona: Paidós, 2001.

Javier Orlando Lozano Escobar es educador popular, gestor cultural y antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, doctorado en Educación y Sociedad por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente trabaja como profesor asociado en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, donde hace parte del equipo profesoral de los programas de pregrado y posgrado en Gestión Cultural. Coordina igualmente la Cátedra Indígena y Afro Intercultural y el Semillero de Investigación en Agenciamiento Cultural.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1836-3304>

E-mail: javierorlandolozano@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.