



**9<sup>no</sup>** ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

28 AL 30 DE NOVIEMBRE 2018 | LA PAZ - BOLIVIA

# LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

FUNDAMENTO FREIREANO DE LA  
EDUCACIÓN POPULAR

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Construyendo una  educación para la  transformación e inclusión

# LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO, FUNDAMENTO FREIREANO DE LA EDUCACIÓN POPULAR<sup>1</sup>

Borrador en construcción

Marco Raúl Mejía J.  
Planeta Paz  
Expedición Pedagógica Nacional

La historia de las ideas pedagógicas en estos últimos 40 años presenta importantes marcos teóricos, entre los más significativos está sin duda, la obra de Paulo Freire, con su producción por referencia, muchos educadores, principalmente de América Latina, consolidaron uno de los paradigmas más ricos de la pedagogía contemporánea, la educación popular, la gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial.

Moacir Gadotti (2001, p. 3)

En el fondo, lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería era que las masas no pensarán, así como piensan muchos actualmente, aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra la educación popular.

Paulo Freire (2005, p. 171)

Estas dos citas vienen con precisión a apoyar el horizonte en el cual quiero inscribir mi presentación en este seminario de homenaje y conmemoración al libro clásico de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, y desde mi punto de vista todos los otros textos de su prolífica obra son desarrollos de éste, y el anterior, el de la *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969), es un borrador del primero nombrado.

Por ello, volver a la lectura juiciosa de él me permite afirmar, como educador popular, que éste es uno de nuestros textos clásicos y hoy me reafirmo en que siempre hemos de volver a él para determinar su iluminación y la manera como nos da las claves de nuestros fundamentos para ser desarrollados en estos tiempos a la luz de las profundas transformaciones que nos exige en nuestro presente comprender el cambio de época, los procesos de la cuarta revolución industrial y las modificaciones de un capitalismo que, al convertir a la ciencia en fuerza productiva, se apropia de ella y constituye desde el trabajo inmaterial la industria del conocimiento y del cuerpo. Así, reestructura los sistemas simbólicos, productivos y sociales en un mundo globalizado.

En el sentido de Gadotti, pudiéramos afirmar que Freire y este texto hacen central el aporte a la pedagogía mundial y colocándonos en el discutible campo de los paradigmas, afirmaríamos que junto a una pléyade de actores de nuestro contexto que se inician con Simón Rodríguez,

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada al X Coloquio Internacional Paulo Freire 50 años de la Pedagogía del Oprimido. Opresión y liberación en la actualidad. Centro Paulo Freire, Recife, 20 al 23 de septiembre de 2018. Este texto debe ser leído como continuidad de: Mejía, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular*. São Carlos: Pedro & João Editores. Tradutores: Mara Angélica Laureano y Nathan Bastos de Souza.

maestro del libertador Simón Bolívar y muchos otros, que durante dos siglos han batallado por construir una educación y una pedagogía enraizada en nuestra realidad, y que leyéndola sea capaz de proponer una educación que cambie al mundo a través de las personas, que formadas en su concepción, realicen la apuesta para transformarlo.

Pudiésemos afirmar que desde miradas diferentes se habla de la constitución de un cuarto paradigma educativo y pedagógico en la modernidad occidental, y es el paradigma educativo latinoamericano, donde los otros serían el alemán, el francés y el sajón (2015, p. 3)<sup>2</sup>.

La cita de Freire nos da luces al sentido que le da cuando, por primera vez, usa el término de educación popular, en cuanto recupera un texto de Niebuhr (1966), en donde se presentan objeciones al educar “a las clases trabajadoras de los pobres, sería perjudicial para su moral y felicidad”, y asocia esa posición a lo que piensan muchos actualmente contra la educación popular. Esta cita muestra cómo la idea de educación popular estaba ya enunciada y toma lugar junto a muchas otras colocadas como: “pedagogía liberadora”, “educación emancipadora”, “educación de adultos no bancaria”, “educación problematizadora”, “educación como práctica de la libertad”.

En esta perspectiva, la educación popular o las diferentes enunciaciones que hace Freire para enfrentar las variadas formas de la educación bancaria, va a ser una de esas dinámicas que tomó forma propia en el sentido freireano para construir el proyecto político y social que busca transformar las condiciones de opresión, para lo cual es necesario un proceso educativo crítico que comprenda el carácter pedagógico de la revolución, entendida ésta como “acción cultural” que abre el camino de esa nueva educación que se organizará en el acceso al poder.

En la lógica anterior, la disputa por la orientación de los sentidos de la educación se da en forma permanente y en todos los escenarios, en cuanto ella se hace activa en la praxis y ello hace que siempre el educador trabaje con la inconclusión humana y de una realidad en permanente devenir. En ese sentido, la educación para poder ser tiene que estar siendo. Esa mirada generó infinidad de experiencias en múltiples escenarios y de variadas dimensiones a lo largo y ancho del continente.

Esta variedad de experiencias permitió decantar en esas prácticas procesos de reflexión que fueron haciendo posible encontrar unos sentidos y significados colectivos a la par que construían un acumulado desde los más variados y diversos escenarios, manteniendo esos sentidos originarios en una construcción que exigió mirar en ese principio de los grupos originarios de que “adelante es atrás”, y hacer un ejercicio de búsqueda histórica y de complementariedad de esos hitos no freireanos de su constitución.

---

<sup>2</sup> Zambrano, A.; Klaus, A.; López, N.; y Mejía, M. R.: En ese sentido, este texto debe ser leído en concordancia con los otros tres que serán editados en esta colección, los cuales buscan mostrar una mirada desde diferentes ópticas de las formas de organización del pensamiento educativo y pedagógico de la modernidad, que en algunas versiones se denominan como los paradigmas educativos occidentales (alemán, francés, anglosajón y latinoamericano) y que en este texto se mantiene la categoría a pesar de las diferencias con ellas, buscando construir un diálogo con la comunidad educativa. En: Zambrano, A. (2015). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio.

Esa ampliación de las búsquedas teórico prácticas permitió comprender la grandeza de Freire y de su texto *La pedagogía del oprimido*, en cuanto servía como bisagra a una larga constitución que dotaba de un contenido específico en la sociedad latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX y con un tipo de reflexión que permitía su actualización en su continuidad histórica. Este volver a Freire permitía discernir esos principios básicos y que reconocían en la realidad en cambio de múltiples procesos de los oprimidos, su lugar y razón de ser. Allí emergió una crítica antidogmática que evitaba que fuera convertido en un pensamiento cerrado, abriendo las líneas de un quehacer para toda la sociedad y todos sus ámbitos, en cuanto su concepción le permitía disputar en todas las esferas y niveles sus apuestas de ser humano, sociedad, cultura, educación, pedagogía, en la manera en que la resultante de ella eran procesos que hacían real el cambiar a las personas que van a colocar en su horizonte la transformación de la sociedad.

### **1. Educación popular, una construcción social y cultural desde el sur y para todas las educaciones**

El acumulado decantado permitió afirmar que la educación popular es hoy una propuesta educativa con un acumulado propio que la amplía de ser solo una acción intencionada en, con y desde los grupos sociales populares para convertirla en una actuación educativa intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses y los proyectos históricos de los grupos populares. En este sentido, es una propuesta en y para toda la sociedad y para ser trabajada por todos los educadores y todas las educaciones en sus múltiples dinámicas de actuación, siempre y cuando en su horizonte ético esté la apuesta por la transformación de las condiciones de opresión en esta sociedad.

Por ello, hoy esa construcción recupera la tesis muchas veces planteada en la *Pedagogía del oprimido* y que recupera y reelabora una idea de Fanon<sup>3</sup> que Freire (2005) enuncia así:

lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la realidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (p. 41).

En este sentido es que hemos planteado que la educación popular es un paradigma indiciario que ha ido consolidando un cuerpo práctico teórico que lo dota de una organización conceptual y metodológica, cuyos indicios principales generadores de pensamiento serían:

---

<sup>3</sup> Fanon Frans nació en la colonia francesa de Martinica. Estudio psiquiatría y filosofía. Participó en las luchas de resistencia francesa de la Segunda Guerra Mundial. Luego se rebeló contra el "blaqueamiento" francés. Escribe uno de los libros pioneros para mostrar la colonialidad cultural "Piel negra Mascaras Blancas". Participa en las luchas de liberación en Argelia y otros lugares de África. Su obra "los Condenados de la tierra" es publicada después de su muerte.

- Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta
- Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio
- Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur
- Unos desarrollos pedagógicos específicos
- La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica
- Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso

#### A. Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta

Es posible reconocer una visión eurocéntrica de la educación popular asociada a la modernidad y es el esfuerzo de la reforma de dotar a cada lugar con un espacio de culto y en él una escuela para aprender a leer como posibilidad de relacionarse directamente con Dios, fundamento del pensamiento protestante y para algunos pensadores, de la subjetividad moderna (Jaramillo, 1998). Ésta se realiza a través de la lectura del libro sagrado, la biblia, por cada uno de los fieles. Este ideal transformado se convirtió en la escuela de la Revolución Francesa, plan Condorcet, abril de 1792, del cual surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria que da forma a la educación pública para hombres, no para mujeres.

Esta educación se convertía en el fundamento de la igualdad y la democracia. Esa inclusión y la institucionalización de la escuela va a ser el denominado “proyecto de educación popular de la ilustración” (Cáceres, 1964), el cual se riega por América como ideal y acompaña a muchos de nuestros padres fundadores de las nacientes repúblicas. Por ello, Sarmiento (Argentina) va a plantear que la civilización nos viene por el Río de la Plata, y la barbarie les llega de la Pampa.

De igual manera, Simón Rodríguez da forma a una propuesta diferente que va a llamar de educación popular en una carta de 1804 dirigida al Concejo de Caracas, y que luego insistirá que debemos darle forma a una educación que nos haga americanos y no europeos, y anticipándose en muchos años a las concepciones de la poscolonialidad, afirma: “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América Latina” (Rodríguez, 1975, p. 133). Ese antecedente no es único, tiene continuidad con Artigas, Martí y muy diversos exponentes que la investigación futura irá haciendo emerger. En un seminario reciente en La Habana, mencionaban en esta perspectiva histórica a Caballero, Mea, Maceo y otros, en el contexto cubano.

A lo largo del siglo XX, ese rastro de la educación popular toma múltiples formas por diferentes caminos: las universidades populares, las luchas de los grupos originarios, los proyectos de grupos cristianos antes de Freire, y por múltiples caminos posteriores a él (Mejía, M. R., 2015).

#### B. Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio

- ✓ Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad desde una perspectiva de capacidades.
- ✓ Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la opresión, injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- ✓ Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
- ✓ Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias y la diversidad.
- ✓ Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- ✓ Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza
- ✓ Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.
- ✓ Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.
- ✓ Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- ✓ Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben.
- ✓ Reconstruye entidades para hacer de las resistencias propuestas de transformación de la sociedad.
- ✓ Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos<sup>4</sup>.

Hoy, la educación popular sigue jalonando una construcción que se hace nueva cada día y que, desde los más variados lugares, lee y hace visibles unos troncos comunes que leen en la diferencia y la diversidad con énfasis específicos en coherencia con los lugares sociales desde donde se enuncia, que a la vez que muestra la riqueza teórico-práctica de ella y hace visible la vitalidad de una propuesta que no es sino que está siendo, y muestra diferentes enfoques, entradas, como parte de su respuesta a las realidades (Brandao, 2017; Torres, 2016 y Lázaro, 2016).

### C. Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur

---

<sup>4</sup> No desarrollamos acá este aspecto porque ése será el tronco principal de este documento, tomando como principio orientador a la *Pedagogía del oprimido*.

En el desarrollo práctico, la educación popular se fue encontrando esos mundos propios que daban forma a unas existencias de humanos diferentes, culturalmente diversos en una naturaleza única, donde lo humano se reconoce como parte de ella. Constatar esto significó reconocer una historia de negación que al descubrirse permite la emergencia de la diversidad como fundamento de las nuevas opresiones que ampliaban las de clase. Allí, emerge un sur más allá de lo geográfico como una apuesta contextual, epistémica, política y conceptual.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado las rebeldías del continente, se han ido generando esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas “universales” de la investigación y de las ciencias sociales, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y la necesidad de la pluralización de ella para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que posibilitan la emergencia de otras cosmogonías, conocimientos, epistemologías, diferentes a las de la ciencia clásica (Kusch, 2000).

Los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla (Fals-Borda, 1981).

#### D. Desarrollos pedagógicos específicos

Los antecedentes históricos de la educación popular muestran con claridad que una particularidad de su desarrollo es que, fruto de los retos de las especificidades contextuales, culturales y de actores, se abren una variedad de propuestas metodológicas que desbordan cualquiera de los paradigmas educativos de occidente y de los enfoques clásicos de la pedagogía en la educación formal, generándose en muchos casos propuestas inéditas y en otras recuperando aspectos de las pedagogías críticas, lo cual le ha permitido realizar una construcción propia de ellas desde las especificidades de estos territorios, y en coherencia con las dinámicas sociales y los ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público, articulación a movimientos, procesos gubernamentales de masividad y nuevas tecnologías.

En ese sentido, el diálogo de saberes freireano fue reelaborado desde la confrontación de saberes y la negociación cultural como nos las muestra Ghiso (2015), al decir: “cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad” (p. 32).

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en el que lo otro es negado a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado “epistemicidios” (Santos, B., 2009).

Como dice Ghiso (2015),

cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. (...) Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento, sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas (pp. 34-35).

E. La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica

Uno de los elementos más importantes de la propuesta de la educación popular fue cuando, al darle lugar a la diferencia, la diversidad y al enfrentar las opresiones en los territorios, se vio abocada a diseñar procesos concretos para darle voz a los actores y a las dinámicas silenciadas, permitiendo sus emergencias como procesos no solo de luchas por sus derechos o resistencias, sino visibilizando formas de reexistencia que, a la vez que dignificó, le permitió construir identidades desde esa intraculturalidad como punto de partida de su pedagogía.

Estas dinámicas exigieron, en el sentido freireano, reconocer que “la investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un solo hombre solo, ni en el vacío, sino entre los hombres y entre los hombres referidos a la realidad” (Freire, 2005, p. 135). Ese poder ir a lo concreto de la vida de las personas, como ese lugar donde se concretan las relaciones sociales, donde se cristalizan las múltiples determinaciones, haciendo que la práctica se convierta en un lugar epistemológico a ser investigado.

Para resolver este asunto, se propone la Investigación-Acción Participante como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica (Fals-Borda, 1981).

La sistematización (Jara, 2014), como propuesta, se ha convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia, en cuanto al buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento le exige dar cuenta también de la manera en que lo es en la esfera de lo cultural y lo social, y las preformatividades de lo normal y lo anormal en occidente. Ello permite develar las opresiones que se ocultan en los rangos no solo de la clase, sino también la etnia, el género, la sexualidad, las edades, las discapacidades, las religiones, de una lógica que leyendo desde lo universal hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad y que la investigación, ligada a los procesos de lucha van a constituir en un nuevo espacio, en donde se hacen posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos (Barragán y Torres, 2017).

De igual manera, se fueron tomando otras experiencias investigativas que hacían su énfasis en las epistemologías de la práctica y que se habían desarrollado en otros ámbitos críticos de las diferentes ciencias, y en ocasiones, haciendo ejercicios de endogenización de ellas. Allí encontramos: la investigación del lenguaje oral, las etnometodologías y las narrativas, las reautorías, las cuales potenciaron y desarrollaron la educación popular a nuevos niveles teórico prácticos.<sup>5</sup>

#### F. Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso

El camino del reflotar de la problemática de la educación popular en este tiempo de influencia freireana, fue dándose paralela a las emergencias de otras interpretaciones y explicaciones que intentaban dar cuenta desde nuestros contextos, de elementos que también en múltiples disciplinas tenían una mirada eurocéntrica del mundo, la cual fue interpelada permitiendo el emerger unos contenidos propios de ellas en estos lares. Ello significó no solo diferencias y explicaciones diversas, sino también confrontaciones y descalificaciones a esta manera de explicar y comprender al mundo.

La Unesco organiza en 1993 una comisión para pensar la educación y la cultura en un mundo globalizado, y en 1996 publica su documento fijando el norte de lo que se va a denominar los cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, convirtiendo este texto en una especie de biblia del capitalismo globalizado que se estudia por todo el mundo de la academia, como el fundamento “técnico” y de objetivos de la educación de este tiempo (Delors, 1996).

También estas concepciones encontraron en el mundo posiciones que la discutieron. Recuerdo un evento en donde invitados latinoamericanos para retroalimentar el texto, la mayoría veníamos de la educación popular, y el P. Cardenal, ex primer ministro de educación de Nicaragua presentó a la plenaria nuestra posición sobre el documento y mostrábamos cómo esos cuatro aprendizajes de dicho informe eran una visión de formación de un ser

---

<sup>5</sup> Brandao, C.; Berlanga, B.; Mejía, M. R.; Rodríguez, M.; y Suárez, D. Epistemologías y metodologías emergentes en investigación desde el sur. De próxima aparición en la colección Pensamiento Disruptivo. Bogotá. Ediciones desde abajo. Murillo, E. (2017). *Oralidad y sentidos de la formación de Maestros en la Universidad Tecnológica del Choco*. Medellín, Colombia: La Carreta Social.

humano muy euro-norteamericano. Colocábamos críticamente la necesidad de ubicar cuatro aprendizajes necesarios en un continente como el nuestro: aprender a disfrutar y ser feliz, aprender a emprender, aprender a cuestionar y criticar en la diversidad, y aprender a transformar.

Pudiéramos afirmar que esas otras maneras de explicar significaron una rebeldía en el orden del saber, del conocimiento, las epistemologías, las metodologías de las formas universales en las formas de producir la vida y la cultura, dando lugar a planteamientos que mostraban otros mapas para explicar estas nuevas realidades, que debían legitimarse en el debate con los conocimientos dominantes en las esferas académicas y de la institucionalidad científica (Dimensión Educativa, 2017).

Estos múltiples desarrollos permitieron construir una serie de sinergias, en donde se encontraban rizomáticamente, la teología de la liberación, la comunicación popular, la filosofía de la liberación, el teatro del oprimido, la psicología social latinoamericana, la teoría de la dependencia, el desarrollo a escala humana, el realismo mágico, el marxismo indoamericano, la investigación-acción participante, la ética de la tierra, el buen vivir/vivir bien, la colonialidad del saber y del conocimiento, y muchas otras. El entrecruce de ellas fue generando concepciones y prácticas que tocaron y permitieron construir otras maneras de las presencias de las fuerzas de las reexistencias que tomaron forma conceptual y académica.

Estas múltiples expresiones lograron abrir un amplio campo que ha introducido discusiones y elaboraciones propias a las que, de igual manera, se les fue exigiendo una cierta rigurosidad en el tratamiento de sus asuntos, lo cual permitió reconocer que esas rebeldías no solo ocurrían al mismo tiempo en variados territorios, si no que habían sido desarrolladas desde tiempo atrás y que tenían antecedentes que debían ser buscados en las luchas populares del pasado y en grupos intelectuales que acompañaron esas luchas y búsquedas en apoyo constante de ellas, y planteamientos que comenzaron a sostener la existencia de campos propios (Cabaluz, 2016).

Dos casos emblemáticos a nivel de movimiento, antecedente importante de la educación propia, es la experiencia de warisata en Bolivia (Pérez, 1985), y a nivel de saberes y conocimientos populares, las elaboraciones de Rodolfo Kush, y muchos otros casos que nos haríamos largo mencionar, los cuales abrieron puertas y permitieron ver la necesidad del encuentro de lo pluriverso para construir lo común en las encrucijadas que, en cada época, la historia le abre a los caminos de transformación.

Como podemos ver en esta apretada síntesis, la educación popular como expresión centenaria de rebeldía frente al patrón eurocéntrico, ha construido unas dinámicas movimentistas en el continente americano con incidencia en otros lares. Por ejemplo, los institutos Paulo Freire de Europa y Norteamérica, que se hermanan con organizaciones y movimientos a nivel mundial, buscan transformar la sociedad para hacer real que otra educación y otros mundos son posibles.

En ese sentido, la educación popular en su constitución ha ido generando un cuerpo teórico-práctico que arroja en su interior a diferentes actores y sus concepciones, visibilizando la amplitud de su comprensión y la variedad de comprensiones que sobre ella se vienen dando por las particularidades en que están los actores, así como sus propuestas sobre la emancipación social, como puede verse en el texto de Zibechi (2017).

## **2. Fundamentos freireanos del acumulado desarrollado por la educación popular**

En el desarrollo de la educación popular, siempre se ha dado una tensión en la que se busca que sus dinámicas y prácticas sociales guarden, en cualquier lugar, coherencia con los principios de ella y de ese núcleo básico freireano. En ese sentido, en las páginas que siguen tomamos uno de los aspectos de la educación popular señalado atrás como esa construcción social y cultural desde el sur y para todas las educaciones, para mostrar, a partir de la *Pedagogía del oprimido*, cómo ese libro se convierte en piedra y fundamento de ese proceso práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio, haciendo de él uno de los clásicos a los que hay que volver para interrogar los sentidos con los cuales hoy se sigue construyendo la educación popular.

A. Su punto de partida es la realidad

- ✓ En Simón Rodríguez: que nos haga americanos y no europeos
- ✓ En Freire (2005):

el punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran, ora inmersos, ora emersos, ora insertos (p. 98).

Este principio, que va a significar la impronta de la educación popular, como punto de partida, en cuanto coloca la realidad allí y hace explícito que no hay mundo sin hombres (luego se autocriticará del lenguaje), estos siempre estarán atravesados por las particulares condiciones de sus mundos, que se convierten en los escenarios de actuación de los actores, en donde ocurre su opresión y su liberación, un aquí y un ahora que se hace central para la acción humana transformadora. Confronta la educación clásica develándola como educación bancaria, y para poder hacerlo, la lectura de la realidad nos señala que no hay texto sin contexto, sea tanto del acumulado del conocimiento en su versión de textos escritos, como en el ejercicio cotidiano de habitar el mundo.

En todo acto educativo emerge una realidad que debe ser explicitada en el lenguaje de los actores que la viven y desde los intereses de quien la enuncia, haciendo conciencia de que la realidad al ser explicitada toma y hace posibles muchas explicaciones, ya que ella es enunciada en el lenguaje del enunciador y desde los sentidos que otorga a la acción humana quien la enuncia. Por ello, va a ser tan crítico en esta misma hora de los liderazgos revolucionarios, señalando que el diálogo no es un eslogan, en cuanto “no puede admitir que solo él sabe y

que solo él puede saber”, dando forma a través del diálogo de saberes a la construcción de realidades de diferentes tipos.

Me atrevería afirmar que la interculturalidad enunciada en la manera de proponer el diálogo y en la manera como llama la atención a lo que Freire denomina “los liderazgos de izquierda”, mostrándonos que en esa separación pueblo-dirigentes políticos es necesario reconocer esa diferencia y esa diversidad humana y política, ya que por el vanguardismo se puede homogeneizar haciendo que esas diferencias se disuelvan y terminen administrando los grupos y lo diverso para el control de personas y proyectos.

Estos señalamientos anteriores pudiéramos enunciarlos en lenguaje de nuestro tiempo como la construcción de una interculturalidad funcional al proyecto moderno de los de las ideas claras y distintas de izquierda, centradas en una visión antropocéntrica, racionalista y patriarcal que convierte a los oprimidos en sujetos pasivos que deben seguir esas “conclusiones prescriptivas” de los que tienen la claridad del proyecto.

Es tan potente su mirada de realidad en la *Pedagogía del oprimido*, que nos habla de ciencia y tecnología como una fuerza que está presente en los proyectos de opresores y revolucionarios. Para él “la ciencia en los primeros se encuentra al servicio de la reificación, y en el segundo, al servicio de la humanización”, lo cual nos traza una línea de pensamiento en donde la realidad de nuestros días le señala al educador popular en su análisis las nuevas realidades de profundos cambios epocales, donde la ciencia se ha hecho fuerza productiva fundamental.

El hecho señalado es fundamental para comprender la cuarta revolución industrial que, más allá de los fenómenos visibles de industria cultural de masas, tiene expresiones en la realidad virtual, el *big data*, el Internet de las cosas, la computación de la nube, la simulación y que nos lleva a una reconfiguración de un capitalismo con base cognitiva, que viene transformando profundamente las formas del trabajo y del consumo. En la esfera de lo educativo busca la homogeneización a través de la propuesta de la Comisión de Calidad de la Educación de los Estados Unidos de 1983, que organiza una propuesta para responder a las exigencias del informe “Una nación en riesgo”, y a la construcción de una educación para la globalización.

Como vemos, la vigencia y permanencia de la educación popular en el futuro va a estar atada a la comprensión de estas nuevas realidades de un mundo que cambia y en el que, a su vez, el capital se reconfigura, modificando sus formas de control y poder, lo cual va a exigir a los educadores populares las habilidades para comprender, cuestionar y proponer caminos diferentes que sean capaces de darle unidad en un proyecto transformador a la tensión entre tradición y modificaciones epocales.

Por ello, pudiéramos enunciar este primer elemento del acumulado, como:

- ✓ Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad desde una perspectiva de capacidades

#### Opción de transformación

- ✓ (...) privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también automáticamente la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello, alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción (Freire, 2005, p. 106).

En coherencia con su planteamiento, y con una propuesta desde el ejercicio educativo para transformar la sociedad, la cual se realiza en un aprendizaje que permite la toma de conciencia de la realidad, en donde se acepta que el ejercicio educativo por sí solo no va a hacer la transformación, pero si éste se realiza desde una perspectiva liberadora, formará a las personas que enrutarán su vida para buscar los cambios necesarios en la sociedad como un proyecto mayor de nueva humanidad que va a acompañar el pensamiento freireano en este libro y a lo largo de toda su obra.

Este giro político-pedagógico rompe todo el pensamiento maximalista que dejaba las tareas de construir una nueva educación como posteriores a cualquier triunfo revolucionario que garantizara la toma del poder. Freire hace un giro de perspectiva en el sentido de que el poder se construye en el día a día, y si es educador, la pedagogía se debe sacar del puro marco instrumental para hacer posible la importancia de ella en el cotidiano de la vida de quienes apuestan por la transformación, haciendo visible que, en la educación, discurso que no se haga concreto en el proceso mismo de lo metodológico, es una teoría general sobre el cambio.

Por ello va a plantear la separación entre “el pensar ingenuo”, que se acomoda a lo que le proponen, y el “pensar crítico”, que genera “la permanente transformación de la realidad”. Aquí emerge también ese sentido de la transformación en la acción cotidiana, tan propia de la pedagogía crítica freireana, en cuanto es ese estar siendo en el mundo el que enmarca en cada momento el romper y superar la contradicción educador/a-educanda/o, preguntándose en torno a qué y sobre qué se va a dialogar, y a diferencia del educador bancario que se pregunta por “el programa sobre el cual va a disertar”.

El sentido transformador de la práctica educativa freireana se da no solo en la claridad del discurso que se enuncia, sino en la práctica educativa y pedagógica que hace posible que la crítica y las modificaciones tomen forma de acuerdo con las acciones en las que están insertos los sujetos. Ese ejercicio permite la emergencia de otros modos de poder y de saber, diferentes a los de las estructuras clásicas de la educación, enmarcadas en las lógicas de las disciplinas y sus formas de conocer.

En el desarrollo de la educación popular y su perspectiva crítica ha ido tomando forma un planteamiento que, al profundizar en esos sentidos transformadores de su práctica educativa, le permite dar cuenta de que los sentidos de las educaciones en occidente, en su entendimiento como universales, son parte de la prolongación de la exclusión y de la negación de la diversidad. Por ello, la educación popular convierte todos los escenarios educativos en espacios a ser transformados. Por tanto, en disputa de los diferentes fines y sentidos que dan al hecho educativo los intereses de los participantes.

Compartir esas múltiples caras de las transformaciones implica actualizar la manera como el proyecto de control capitalista ejerce su poder en escenarios micro, constituidos por la actuación cotidiana de los sujetos y que dan forma al mundo local; lo meso, que establece la relación entre lo local, las regiones y los territorios, formando comunidades; y lo macro, que establece un campo de lo interregional, lo nacional, lo internacional y lo global, y todos ellos como ámbitos de actuación para el educador popular. Además, reconoce que el capital ha construido su proyecto a través de las homogeneizaciones que en este tiempo toman forma en las nuevas maneras de construir la vida, la sociedad, la producción y las resistencias en la acción cotidiana de las personas.

En este sentido, no podemos olvidar para mantener el horizonte emancipador, cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario se ha constituido en el largo camino de la modernidad desde unas homogeneizaciones que le han permitido construir un relato único del mundo (patriarcal, monocultural, racista y desigual y de superioridad sobre la naturaleza).

La primera homogeneización sobre la cual se produce esa acumulación del capital es la biótica que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de ella, produce un antropocentrismo que va a permitir una visión de exterioridad de la naturaleza, controlada por el tipo de razón descrito por Descartes, cuando afirma que solo los humanos razonan y sienten, siendo todos los demás animales “autómatas mecánicos”. En el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el Buen Vivir/Vivir Bien, en el cual se da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza a ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato de la modernidad centrado sobre la idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrico y norteamericano, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo desde una visión de ciencia bajo una sola epistemología que, a su vez, permite esa organización de la sociedad entre desarrollo y subdesarrollo, moderno y premoderno, capitalista-precapitalista, conocimiento científico-conocimientos particulares o saberes. A esta mirada desde los sectores críticos y desde la educación popular se ha venido haciendo visible la manera como emerge un Sur, que da lugar a la diversidad, la diferencia, en un mundo donde las desigualdades son construidas por esa homogeneización que niega lo diverso y lo diferente y se hace por su negación y por la incapacidad de construir mundos pluriversos.

La tercera homogeneización, en marcha, es la educativa, e intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, que son establecidos a partir del STEM (acrónimo de Science, Technology, Engineering, Mathematics o ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus siglas en inglés, así como la lectura y escritura de ellas), fruto del informe “Una nación en riesgo”<sup>6</sup>.

La universalización de esta propuesta se da a través de los organismos multilaterales, para lo cual se construyen unos estándares y competencias de referencia universal para vivir en este mundo orientado a humanos cuyo fin es la producción y en donde la industria del conocimiento inicia un control sobre la educación, manifiesta en la manera como construyen los referentes de sus sistemas de calidad y de evaluación. Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, trabajando un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades y desarrolla metodologías que hagan posible la expresión de esa diversidad.

✓ Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad

#### Ético – político

- ✓ (...) si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento o por lo menos en el hecho de pensar correctamente. Así, el liderazgo no puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas (Freire, 2005, p. 170).

En la obra de Freire, de múltiples maneras la idea de una humanidad digna la cruza, y para ello la pregunta persistente es cómo esa vida se hace plena y para él ello no se logra mientras los oprimidos no puedan expresar el mundo, mientras no dejen de ser sometidos necrófilamente, mientras en ese proceso no se transformen y se conviertan en “seres para sí”. Todas esas luchas por salir de las condiciones que deshumanizan hacen para Freire necesario un horizonte ético, que se concreta en lo político y la forma educativa de ella es la concepción bancaria “la cual transforma a los educandos en recipientes, en objetos”.

Esta alerta de la manera como se produce la deshumanización a través de lo educativo en esta sociedad, cuando insiste en el llamado a los liderazgos revolucionarios para que no nieguen la praxis de los oprimidos, ya que también “se puede aspirar a la revolución como un simple medio de dominación”; por lo tanto, el sentido profundo de la ética va a ser instaurar la condición humana para todos los habitantes del mundo, lo que apunta a una utopía con una particularidad, es que va a requerir de quienes se comprometen para evitar que la opresión se instale en cualquier proyecto de transformación.

---

<sup>6</sup> Puede consultarse en *Informes y documentos. Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa (I)*. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulore278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>

El asunto de que lo ético de la educación popular está en profunda relación con lo político, tiene que ver con esa forma de ciudadanía que se interesa por realizar en la sociedad no solo lo mejor para sí, sino políticamente lo justo para todos, en coherencia con la apuesta de que participamos de unas capacidades comunes que pueden ser realizadas plenamente. Por ello, en el sentido freireano, al leer el mundo desde los intereses de los grupos excluidos y dominados se intenta instaurar a través de las acciones en las que participan los educadores populares, procesos y dinámicas políticas que garanticen que ese pensamiento, como proyecto, se pueda realizar en una comprensión de la educación y la pedagogía desde una pertinencia de estas últimas que las convierte en hechos y actuaciones políticas.

Sirve tener en cuenta que los sectores populares no son homogéneos, y que, si bien muchas personas buscan la sobrevivencia por las vías de la economía informal, hay otras que se organizan por vías delincuenciales. El trabajo con los grupos poblacionales tiene que considerar imprescindible abordar los temas de lo ético y lo político, así como la autorregulación en la construcción de relaciones de poder que no busquen el sometimiento de las voluntades a los intereses particulares de una persona o un grupo, sacrificando los intereses colectivos y comunitarios. Ello ha venido exigiendo la necesidad de que los grupos organizados construyan dinámicas específicas para neutralizar estas tendencias.

En ese sentido, la deshumanización en sus múltiples vertientes debe ser debelada en el ejercicio educativo en las múltiples formas que toma ella, haciendo que la opresión construya dinámicas propias cuando se trabaja cualquier hecho educativo. De igual manera, exige enfrentar las estructuras sociales que deshumanizan a través de esas formas del poder existentes en el conocimiento, la naturaleza, la autoridad, el deseo, en miradas raciales, de género, de narrativas eurocéntricas que niegan y desvalorizan tradiciones, historias, cosmogonías, epistemologías, por ello la lectura crítica del mundo propiciada por la educación popular busca reconocer y develar los métodos y dispositivos a través de los cuales se constituye esa opresión que niega lo humano.

Para ello, como asunto ético político central se plantea un desaprendizaje de imaginarios, dispositivos, métodos, teorías, mapas, ello va a requerir desde una perspectiva educativa, la construcción de otros sistemas de mediaciones. En los últimos tiempos, ha ido generando una sensibilidad sobre los aprendizajes no tradicionales, lo cual ha implicado una relación problematizadora con los asuntos referentes a la naturaleza y a la condición femenina.

A medida que los diversos procesos de educación popular nos fueron acercando a formas de conocimientos y saberes más intraculturales, fueron emergiendo organizaciones y explicaciones del mundo no reconocidas. Al colocarlas en su horizonte histórico están en las fuentes del Abya Yala que nos señalaba una unidad de lo humano y la naturaleza que se habían roto en la explicación euronorteamericana del mundo y que se había regado como forma universal a través de los sistemas culturales de socialización y educativos (Leyva, Alonso y otros, 2015).

Encontramos con el Buen Vivir/Vivir Bien en las comunidades actuales de los grupos originarios, claves que no solo dieron cuenta de que la separación sujeto-objeto era artificial,

sino que el determinismo traía consigo un alto componente de dominación, el cual en sus resultados prácticos era posible de ver en las consecuencias ambientales que vivía el planeta y en nuestras realidades aparecía una desintegración de la armonía de la naturaleza y por vía de sus prácticas, la negación de la diversidad como riqueza, además de que ese control se ejercía desde una visión antropocéntrica y patriarcal del conocimiento.

Los saberes y los lugares de la mujer en ese cuidado y unidad con la naturaleza que habían vivido por siglos, también se rompía con la llegada de un conocimiento que, soportado en el pensamiento de orden racional y abstracto, medible, verificable y cuantificado, negaba las otras formas de conocer desde la emoción, desde lo volitivo, la intuición; lo cual los procesos de sistematización mostraron una integralidad que no excluye lo racional pero sí invita a recomponer esa unidad del conocer humano en el sentido de que toda enunciación contiene a las otras que han sido mutiladas para dar forma a esa única forma de conocer.

Estos acercamientos críticos fueron también construyendo múltiples emergencias de explicaciones que cada vez fueron dotando de mayor identidad y contenido a los procesos culturales de los saberes, de los conocimientos y las sabidurías, dando forma a lo propio como expresión de una tradición milenaria, por momentos negada y ocultada y que comenzaba a mostrarse como otro aspecto en donde tomaba forma la dominación capitalista en su proyecto de homogeneización biótica y cultural, con un relato universal por encima de culturas y territorios, haciendo de él el único que comenzó a tomar formas en nuestras realidades como un ejercicio de colonialidad a través del cual se controlaban mentes, cuerpos y deseos que termina siendo parte de la construcción subjetiva de quienes hemos sido educados en la institucionalidad escolar que intenta construir la tercera homogeneización del capitalismo, la de los procesos educativos y escolares.

La profundidad de estos cuestionamientos llevó también a mirar críticamente la visión de la ética y la política en cuanto al estar centradas sobre el antropocentrismo negaban la unidad del mundo y de la naturaleza, que se había roto en la visión euroamericana del mundo y que había tomado forma en las dinámicas de la universalidad del conocimiento a través de los sistemas de socialización en que habíamos sido formados. La emergencia del Buen Vivir/Vivir Bien de los grupos originarios que develan cómo la separación sujeto-objeto era artificial y correspondía a formas del poder de la época con acentuadas características patriarcales.

La mirada patriarcal por un largo período de la modernidad ha sido del predominio de lo racional, lo abstracto, lo medible, y cuantificable, llevando a una pérdida de las maneras como los lugares de la mujer deben ser restaurados en la constitución de una condición humana, en donde todas y todos somos parte de la naturaleza. Allí, se requiere un ejercicio de armonización que nos lleve a prácticas educativas más integrales y a una visión del mundo con un horizonte ético más biótico.

✓ Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra
--

## Empoderamiento y organización

- ✓ ¿Y por qué razón no sucumben las élites dominantes al no pensar con las masas? Exactamente porque éstas son su contrario antagónico, su “razón”. En la afirmación de Hegel que ya citamos. Pensar con las masas equivaldría a la superación de sus contradicciones. Pensar con ellas equivaldría al fin de su dominación (Freire, 2005, p. 170).

De las paradojas del pensamiento freireano es la manera como hace vivo en la sociedad la tensión oprimido-opresor, y cómo sobre él funda toda su teoría de la educación liberadora y popular que nos propone, y que a pesar de buscar restaurar la condición humana encuentra en ese antagonismo muchos de los problemas de la sociedad. En ese sentido, plantea que el proyecto de poder opresor busca “evitar que las masas piensen, vale decir: no pensar con ellas”.

Ese reconocimiento hace necesario el que la acción educativa no es el ejercicio del individuo y las personas, sino la capacidad de volver acción colectiva las propuestas que surgen de sus dinámicas y al ser visto en los territorios hace posible que los participantes de procesos, proyectos, actividades, que compartan los sentires de la educación popular, tengan como principio la perspectiva ético-política, lo cual debe materializarse en acciones que al transformar sus prácticas, sus localidades, los lleve a constituir dinámicas en donde encuentren respuestas organizativas como formas de comunidad de transformación.

En ese sentido, la freireana no es una educación por el puro deseo de conocer o saber más, sino que abre dinámicas que, a la vez que le permiten cualificar su manera para estar en el mundo, lo hace corresponsable de su destino y de garantizar un mundo bajo otras condiciones. Por ello, la educación popular en sus comienzos asumió que quien participara en sus actividades debía vincularse y articularse en los movimientos sociales existentes. El devenir y la ampliación de la educación popular le permitió ir encontrando cómo los sujetos que participaban en los procesos tenían múltiples intereses y sentidos para sus vidas, y al reconocerse críticamente en sus realidades fueron apareciendo perfiles muy variados de ellos, lo cual hizo necesario hacer elaboraciones para construir una filigrana de los tipos y maneras del empoderamiento que también se manifestaban en una diversidad de caminos metodológicos con consecuencias organizativas del más variado tenor. Ello da lugar a reconocer la existencia de ámbitos diferentes que marcan además diversas formas de empoderamiento y articulación.

En esta perspectiva ha constituido –o está en vía de constituirlos– siete ámbitos, en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación:

- a. *Ámbitos de individuación.* Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de

masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad.

- b. *Ámbitos de socialización.* Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.
- c. *Ámbitos de vinculación a lo público.* La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores.
- d. *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas.* Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.
- e. *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad.* Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.
- f. *El ámbito de la masividad.* Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También el educador popular reconoce éste como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.
- g. *El ámbito tecnológico.* A medida que se comenzó a decantar que las tecnologías no eran solo herramientas para su uso instrumental, sino que además de sus profundos cambios en la esfera del trabajo y la producción, traía consigo modificaciones culturales con una serie de impactos que todavía no acabamos de analizar y cómo a través de ese inocente lugar de diversión que son las redes sociales se esconden otra serie de aspectos que comienzan a ser investigados como adiciones psicológicas, cambio de hábitos, control de emociones, manipulación política (Analytics Cambridge), lo cual ha venido dando paso a una construcción de una industria del conocimiento que funciona con otras reglas y características.

Con los fenómenos de la cuarta revolución productiva, para quienes participamos en la educación popular y en los movimientos de estos tiempos, va a ser importante y urgente la capacidad de comprender las nuevas lógicas de este capitalismo cognitivo que da forma a la apropiación de la ciencia como fuerza productiva, entrando en un tiempo en donde es una realidad la producción de bienes inmateriales (información y conocimiento), generando una reorganización del trabajo con una nueva división internacional de él, en donde en América Latina encontraremos una reprimarización de la economía, con unas formas de consumo atizado en el espectro científico-tecnológico, visibles en Internet, patentes para la producción, los medicamentos y muchos otros de esa industria naciente.

- ✓ De igual manera, nos encontraremos con una desconcentración de la actividad productiva global y con la necesidad de nuevas instituciones educativas, muchas de ellas atizadas ya desde las innovaciones disruptivas para darle forma a ese nuevo modelo del capital y también de los proyectos transformadores. Allí, las formas organizadas de los oprimidos tendrán que reconfigurar muchas de las anteriores y crear nuevas para hacer realidad la tensión de ser ciudadanas/os del mundo e hijas/os de la aldea, que nos llevará a construir los comunes de estos tiempos para mantener vivas las luchas que hagan vivo el proyecto de nueva humanidad freireano fundado en las particularidades y que sea capaz de generar la esperanza de otros mundos.

✓ Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias y la diversidad

Con propuesta pedagógica

- ✓ No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (Freire, 2005, p. 105).
- ✓ No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora... práctica pedagógica en que el método deja de ser, instrumento del educador, con el cual manipula los educandos, porque se transforman los oprimidos en su propia conciencia (Freire, 2005, pp. 72-73).

Quizá el asunto central en la propuesta freireana es que toda su apuesta conceptual humanista, transformadora, empoderante, organizativa, se hace político-pedagógica, y en ella toman forma las apuestas de sociedad, ser humano, que tienen los que desde la práctica educativa hacen real que no hay actuación objetiva exenta de intereses, y ella se concreta en la propuesta y el método que se desarrolla. Esto, porque allí están presentes y se manifiestan las relaciones sociales bajo forma de saber y poder en las cuales se realiza el acto educativo, sacándolo de la mirada que intenta convertirla en un ejercicio técnico objetivo neutro.

Además, agrega otro elemento que va a ser propio de las pedagogías latinoamericanas miradas como paradigma, es que el método se convierte en cualquier proceso educativo, en el vehículo principal a través del cual el o la educador/a hace posible el acto educativo, como una acción integral, y por ello quien funge como tal hace del ejercicio un proceso en donde se coloca como un objeto de la transmisión bancaria o decide convertirse en sujeto que a la vez que se transforma a sí mismo, hace posible a través de la educación planificada la transformación de los demás participantes en él, lo cual les va a permitir, leyendo su mundo, un quehacer específico para transformarlo en su contexto.

Esta centralidad de la pedagogía como un asunto político va a diferenciar la pedagogía crítica freireana de otras que se quedan en la enunciación crítica de la realidad, pero no avanzan proponiendo un trabajo pedagógico como lugar donde se concretan esos análisis críticos de la sociedad y de los procedimientos de control y dominación. Freire exige volver el acto educativo mismo en un ejercicio político a través de la pedagogía y de los procedimientos metodológicos que se realizan para lograrlo, haciendo conciencia de no caer en el utopismo pedagógico creyendo que esa dinámica producirá por sí sola la transformación de la sociedad, pero haciendo la salvedad de que quien participa en estos procesos se sumará a la transformación del mundo.

Por ello, va a proponer el diálogo de saberes como esa potencia para pronunciar el mundo que, según sus palabras,

El diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la 'pronunciación' del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 2005, p. 178).

La materialización de su propuesta va en que más allá de un ejercicio ético-político por medios educativos, las dinámicas generadas fueron permitiendo la visibilización de campos mayores que habían sido ocultados por el discurso de la modernidad y que, en muchas ocasiones, no emergían por la forma como el control epistémico y lingüístico era en ocasiones más potente que el social. Ello llevó a tener que confrontar preconceptos, estereotipos, cosmovisiones que generaban discriminación en múltiples niveles de la vida: clase, raza, género, religión, opciones políticas, diversidad sexual, edades, discapacidades, que a su vez se convertían en factores generadores de desigualdad.

En estos nuevos escenarios emerge con fuerza un ejercicio donde el diálogo de saberes, que dota de intraculturalidad a los participantes, debe confrontar esas formas sociales que por ejemplo, en la escuela formal, se hace manifiesto en homogeneizaciones sociales que toman la forma de currículo único, convirtiendo a éste en un agente generador de asimetría cultural, que al ser naturalizado hace de los diferentes espacios de educación lugares donde se imponen patrones socioculturales que homogeneizan el mundo, con sus consecuentes cadenas de alienación.

Esto acontece en los más variados lugares de la sociedad, por ello el diálogo-confrontación de saberes se convierte en un ejercicio que construye intraculturalidad, generando identidad e interculturalidad, dando lugar por procesos pedagógicos, a un espacio en donde lo diferente y lo diverso van adquiriendo expresión sin exclusión. Freire lo expresa en los siguientes términos: “Por el contrario, el camino del liderazgo revolucionario debe ser el del diálogo, el de la comunicación, el de la confrontación.” (Freire, 2005, p. 212).

El ejercicio pedagógico va a darle forma a una complementariedad que encuentra camino para hacer posible la unidad en la diversidad. Esto es lo que va a permitir que la propuesta pedagógica de la educación popular lo sea para todas las educaciones y para toda la sociedad, rompiendo con miradas esencialistas de la lucha, mostrando en la práctica que no es posible seguir disputando los procesos de redistribución sin incorporar la identidad a éstas. Ello significa una ruptura con las miradas clásicas de lo económico y lo político y hace que el ejercicio educativo se abra a reconocer esos procesos que generan exclusiones lingüísticas, culturales, epistemológicas, y nos lleva a otras maneras de lo político-pedagógico.

Por ello, la negociación cultural se convierte en eje fundamental de su propuesta, en cuanto permite organizar desde la pedagogía el campo trabajado, en clave de procesos de acción transformadora, y allí va a decantar en la interculturalidad y la confrontación los compañeros de viaje con quienes va a ser posible construir lo común, haciéndonos sujetos de la acción para la transformación del mundo, en cuanto se ha decantado esos núcleos básicos sobre los cuales se acuerda la acción en los territorios (Cendales, Mejía, Muñoz, 2016). En el sentido de Freire (2005),

En tanto en la teoría de la acción antidialógica, la conquista como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración. El yo antidialógico, dominador, transforma el tú dominado, conquistado, en mero ‘esto’ (p. 218).

La vigencia de lo político pedagógico o lo que otros denominan lo político a través de la pedagogía adquiere una validez inusitada en estos tiempos, en los cuales el capitalismo de cuarta revolución industrial ha iniciado una ofensiva contra la pedagogía por vía de una educación centrada en el conocimiento disciplinar (STEM) y el uso de las NTIC que garantiza el control de los contenidos escolares con un discurso de lo virtual y de las tecnologías usadas como aparatos instrumentales o como las pequeñas “redes de aula” para facilitar el trabajo administrativo escolar. Esto convierte el acto educativo en una enseñanza instruccional sin concepción y vaciado de los fundamentos. Esto es visible en el caso de Brasil, cuando al llegar los nuevos gobernantes del golpe parlamentario han denominado su propuesta “fuera la política de las escuelas”, y que en algunos lugares se ha convertido en: “fuera Freire de nuestras escuelas”.

Este asalto a la pedagogía, como parte del nuevo proyecto de control que corre por los organismos multilaterales del capitalismo cognitivo (Banco Mundial, OCDE) encuentran una vacuna en la propuesta de la educación popular y en las pedagogías críticas que hemos comenzado a hacer visibles los intereses y las motivaciones que se mueven tras esas

propuestas y que hemos denominado “despedagogización” (Mejía, 2010, pp. 130-147), y “apagón pedagógico mundial” (Bonilla, 2018). Estos primeros análisis van a exigir a la educación popular no solo reconocer este nuevo escenario sino hacer propuestas concretas para convertir los elementos tecnológicos en su integralidad de sistema cultural, nuevo lenguaje, realidad virtual, realidad aumentada, vehículos comunicativos, proponer esos nuevos sistemas de mediación educativa más allá de su uso instrumental (“ferretería”) y que en la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional han venido siendo denominados “geopedagogías” (Expedición Pedagógica Nacional, 2002, p. 10).

- |  |
|--|
| ✓ Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes |
|--|

Su escenario es la cultura

- ✓ El concepto antropológico de cultura es uno de esos ‘temas bisagra’ que liga la concepción general del mundo que el pueblo está teniendo al resto del programa. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo como seres de la transformación y no de la adaptación (Freire, 2005, p. 154).

Pudiéramos afirmar que ésta es una de las improntas freireanas que va más allá del contexto entendido en las maneras clásicas de la tradición crítica, y va a ser uno de esos aspectos que va a marcar con especificidad el futuro de la educación entendida como paradigma latinoamericano. Ello, en cuanto es una construcción desde un lugar, en este caso, la visión de un nordestino brasileño participante del movimiento Nueva Cultura de su país, en donde la celebración y la fiesta como manifestación de identidad se hizo educación y pedagogía para recordarnos que no hay texto sin contexto.

El contexto enunciado en la educación popular freireana no es solamente el que se explica en términos racionales y lógicos, de corte antropocéntrico, sino aquel que estaba vivo en las comunidades que expresaban a través de otros mecanismos y dispositivos los sentidos de su vida a través de su cuerpo, su voz, sus ritos, sus celebraciones, mostrándonos que en medio de la pobreza, la miseria, la subalternidad, la manera como representaban sus cosmogonías era razón más que suficiente para vivir y seguir creyendo en cambios posibles.

La existencia de múltiples formas de culturas populares de una manera heterogénea en los territorios, exige el decantamiento de las formas que reproducen control y poder que oprime al interior mismo de ellas, situación muy visible en algunas dinámicas de participación en las cuales, a partir del control de aparatos sociales en las comunidades y la relación con la politiquería convierte a algunos miembros de los grupos organizados populares en correas de transmisión de ella. En ese sentido, la educación popular ha ido manteniendo un debate que permita la mayor participación posible y una formación que encuentre mecanismos para debelar y deconstruir las maneras cómo ellas existen en los territorios. Esto ha implicado un trabajo profundo con jóvenes en perspectiva de prevención para evitar caer en estas

dinámicas, lo cual ha generado agrupaciones artísticas y populares con los nuevos sentidos y sensibilidades.

Estas manifestaciones no son solo procesos artísticos o folclóricos, sino expresiones de un mundo que daba cuenta de sus identidades desde otra manera de narrarlas, mostrándonos que la tradición es parte fundamental de cómo queremos construir el presente y el futuro, y allí ellas toman forma no solo de resistencias, sino de reexistencias.

El sentido freireano de la cultura, que atraviesa toda su obra, está propuesto en la pedagogía del oprimido como ese sentido y sistema simbólico de representaciones, desde donde se teje el salir de la opresión y por lo tanto se convierte en el escenario fundante de cualquier actividad que intente colocarse en el horizonte de la educación popular. En esta perspectiva, cuestiona el síndrome de modernización que corre por las propuestas educativas del capitalismo cognitivo, mostrándonos cómo cualquier dinámica de educación popular se construye metodológicamente desde el arraigo en los territorios e identidades, lo cual es muy visible en sus propuestas de temas generadores y la investigación temática para hacerlos pedagogía.

Por ello, pronunciar la palabra permite dar cuenta y explicar el mundo desde otras epistemologías, cosmogonías y otros acentos lingüísticos, lo que va a permitir controvertir y diferenciarse de esa manera lineal como se propone un futuro donde su pasado no está y el progreso es un ir hacia delante en búsqueda de la modernidad propuesta por el capital. En esta perspectiva, emerge una propuesta de leer el mundo en forma de espiral regida por el principio de “adelante es atrás”.

Esta entrada muestra cómo los sectores populares nos hacemos sujetos históricos en la diferenciación cultural. De ahí la importancia de la confrontación de saberes como ejercicio de interculturalidad, en cuanto a la vez que afirmo mi intraculturalidad me abro a un ejercicio de la diversidad, me recuerda que esa enunciación del mundo no es posible sin una manifestación desde múltiples lenguajes de un contexto, una historia, unos intereses y unos poderes que hacen posible que sean disputados en el hecho educativo y pedagógico.

Esto hace que cada proceso en los territorios sea resignificado por cada educador/a popular, pues es una recreación del mundo y su realidad, lo cual se realiza en el ejercicio mismo educativo no solo como una exigencia de derechos a ser cumplida, sino en las novedades que lo afirman como comunidad participando de infinitud de prácticas, hábitos, costumbres, desde donde resiste pero que al darle forma a lo más profundo de su ser en la cultura le muestra no solo que su tradición está viva en él/ella como sujeto histórico cultural, es decir, como mestizo, indio, negro, pobre, campesino, obrero, mujer, maestro, luchador/a urbana, es decir, como pueblo, pero lo está desde la singularidad de su cultura, en su territorio, lugar que lo constituye en sujeto para transformar el mundo.

Esto es visible en la manera como se reorganiza la socialización, cuando los procesos de transformación se introducen en las diferentes instituciones, por ejemplo, en la escuela al reorganizar las relaciones sociales clásicas de ella en el currículo, en los procesos disciplinarios, en la evaluación. Se hace muy visible en la manera como deben ser modificadas prácticas,

ritos, simbolizaciones, rutinas, sobre las cuales estaba estructurado el control. Estas prácticas son reconocidas por el/la docente en su ejercicio, pero son vividas por las y los estudiantes que participan en ellas, quienes hacen señalamientos de esos cambios, le encuentran sentidos y modelos a partir de reconocerse también como sujeto en transformación desde las prácticas, así no sean enunciadas conceptual y formalmente.

Esa cultura le va a entregar una manera de relacionarse con las más variadas formas del poder en sus múltiples formas, raciales, epistémicas, cognitivas, lingüísticas, para hacer posible una cultura política donde se mezclan las formas del poder que domina y controla, y las de las culturas que resisten y mantienen su identidad como parte de un ejercicio en el cual debe sobrevivir y acepta los juegos de poder para ello pero mantiene en sus prácticas hábitos, costumbres, de su tradición en la cual encuentra otros sentidos para su presente y la constitución de su pasado.

El ejercicio de la educación popular ha ido haciendo claro cómo la tensión entre la cultura de origen y las lógicas de la sobrevivencia van a requerir por parte de los procesos de educación un ejercicio metodológico que no es solo contraponer discursos y explicaciones, sino un buscar en la vida de las personas, las comunidades y los movimientos, la manera como ellas se entrecruzan construyendo realidades híbridas de control y resistencia.

En esta paradoja, los ejercicios de educación popular permitieron la emergencia de procesos con otras dinámicas de rebeldía latinoamericanas señaladas atrás, y otras emergentes, lo cual permitió a partir de sus variedades propuestas la visibilización de esos ocultos caminos que habían encontrado los grupos populares para sobrevivir. Allí emergieron con potencia propia, cosmogonías, epistemologías, lenguajes, que eran no solo la expresión de lo diverso, sino maneras de llenar de nuevos contenidos el entendimiento de la cultura.

Esto hizo posible que esas opresiones que corren por las razas, el género, la diversidad sexual, la discapacidad, las formas religiosas, encontraran unos ecosistemas de vida que permitieron verlas en su singularidad relacionados al funcionamiento mayor de la sociedad y que a su vez implosionan la idea clásica de cultura mostrándola desde los territorios, sus prácticas y sus cuerpos, haciendo visible que más allá de las resistencias estaban también las reexistencias como fundamento de su identidad, que van a tomar forma en lo que genéricamente hemos llamado “el sur” (Mejía, M. R., 2010, pp. 248-315).

De igual manera, la emergencia de las realidades de tercera y cuarta revolución industrial con su impacto en la vida cotidiana a través de las modificaciones tecnológicas de la realidad virtual, las redes sociales, los nuevos sistemas de información con su construcción en la industria cultural de masas, ha ido generando un nuevo ámbito de actuación en torno a cómo ellos han sido constituidos y están llegando a los múltiples lugares, siendo incorporados a las dinámicas culturales existentes en los más variados grupos populares. Ello exige a la perspectiva de la educación popular una capacidad de su uso y análisis crítico de las tecnologías y sus consecuencias para realizar el trabajo de incorporación en sus dinámicas, haciendo posible que en este tiempo seamos ciudadanas/os del mundo e hijas/os de la aldea, haciendo y siendo educadores/as populares.

- ✓ Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza

### Subjetividades críticas

- ✓ Esto es, el liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación (Freire, 2005, p. 167).

El ejercicio del diálogo freireano en su momento enfrentó teorías en boga de la psicología y la comunicación de la época, basadas en el individuo y la personalidad, para colocarnos frente a una intersubjetividad que no se entiende como solo explicación solipsista de un sujeto que conoce. Aquí el conocer se hace con otros y mediados por el mundo para realizar una acción transformadora desde la participación. Por ello, va a reafirmar que la humanización de todos y todas se hace por vía de la praxis, y hace el énfasis de que ella se produce en el ejercicio de “intersubjetividad en intercomunicación”. Por ello, alerta sobre “confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo” (Freire, 2005, p. 49).

En esa medida, hace visible que en esas dinámicas más moleculares también la dominación ha enclavado su propuesta de dominación y poder bajo las formas más singulares de la diversidad y la diferencia. Es la razón por la que su propuesta pedagógica busca leer el mundo inmediato y en su comprensión y explicitación a través de la palabra en “el círculo de cultura”, lugar donde pronuncia su mundo en clave de control y de lucha, para hacer posible que, en el diálogo con los otros, tome conciencia de su realidad y las formas cómo habita la opresión en ellas. A su vez, reconocer las dinámicas necesarias de colocar en su vida cotidiana para transformarlas en un proyecto de liberación. En ese sentido, el ejercicio educativo va a permitir la realidad se esas subjetividades rebeldes.

El logro del ejercicio pedagógico va a ser evidenciar cómo se toma conciencia del posicionamiento de los sujetos en su contexto y cómo su mundo es vivido en el día a día en su práctica humana y social, la cual existe en la lucha por el control y su liberación, la cual debe ser reflexionada para constituir la en clave de experiencia dándole unidad a la manera como sus condiciones de etnia, género, edad, clase, se encuentra con otros para enunciar colectivamente esa condición humana que va a ser explicitada y transformada a través de los diferentes lenguajes.

La manera como las contradicciones de la sociedad hacen presencia también en los grupos populares, coloco la alerta en cuanto en las organizaciones sociales se reproducían los vicios del poder que se cuestionaban a la derecha y que, en alguna medida, introducían clientelismo,

corrupción, comportamientos con características delincuenciales, y ello también se hizo visible cuando en algunos lugares sectores de izquierda llegaron a los gobiernos, muchos de estos elementos se trasladaron a las relaciones y las transacciones que se realizaban en las relaciones gobierno-sectores populares, mostrando que la subjetividad debía ser trabajada desde los componentes ético políticos. Esto mostraba un ámbito de individuación que tenía que abordarse en las actividades de la educación popular.

Ese mundo de relaciones intersubjetivas va a ser tematizado para dar cuenta de la manera como su experiencia vital va a estar atravesada por una serie de explicaciones que circulan en su realidad para mostrar cómo a través del atraso, lo mítico, lo primitivo, lo tradicional y ahora, en la enunciación colectiva, el diálogo los transforma convirtiendo eso que otros agentes de socialización le señalan como negativos en valor, para realizar una reconciliación con su identidad realizando un ejercicio de descolonización que le permite comprender las maneras cómo la dominación ha tomado forma en las enunciaciones que los otros han realizado sobre él desde posturas que lo invisibilizan y lo niegan.

Un buen ejemplo de ello va a emerger en los procesos de producción de saber que van a dar cuenta de prácticas de educación popular en ámbitos diferenciados de actores y contextos. Históricamente, el ejercicio sistematizador se realizó sobre procesos sociales vivos en un mundo que tenía otra unidad. Ello dotó al ejercicio de una búsqueda que le generó una riqueza metodológica, en cuanto le exigió ir diseñando herramientas y dispositivos para dar cuenta de un proceso en el cual los actores de ellos estaban implicados a través de mediaciones prácticas específicas y entendían sus nudos relacionales de otra manera. Por lo tanto, la objetivación clásica se rompe y se realiza desde unas relaciones sujeto-sujeto que va a exigir otros caminos y otros supuestos para el ejercicio investigativo, lo cual mostró en un primer momento que, cuando el sujeto de opresión al nombrarse desde su práctica, entretejía una narrativa que transitaba por caminos donde no se reconocían como sujetos, otorgándole esa condición a otros que “saben más”, “pueden hacerlo”, “tienen mejores relaciones”, produciendo una inferiorización de sí y de su grupo social. Ello permitía que políticamente fuera representado por las formas de control de esas subjetividades (Freire, 1976).

En los relatos producidos en la sistematización, se ve claramente cómo el actor de esa práctica se autoexcluye y construye una narrativa cultural de negación, no solo de su identidad, sino de su condición humana, inferiorizando sus deseos, sus instintos, su corporeidad, sus placeres. Cuando la práctica visibilizada en el ejercicio de sistematización permitió esa otra enunciación, encontró que en ella los sujetos se sostenían en múltiples formas de pervivencia de sus identidades y de lo comunitario<sup>7</sup> a partir de formas propias de relacionamiento que eran más enunciados en los ejercicios cuando estaban con los más próximos a sus dinámicas sociales y culturales.

En los ejercicios en donde el relacionamiento era con y en escenarios sociales que negaban sus cosmogonías y epistemes, se comportaban más en un sentido camaleonesco con ese sujeto occidental, centrado sobre el individuo, en condiciones de mercado, con preponderancia masculina y allí también, en el momento del análisis emergía cómo utilizaban

---

<sup>7</sup> Torres, A. *La comunidad y lo común*. De próxima aparición en Bogotá: Desde abajo.

el horizonte liberal de derechos para su forma de resistencia, pero en su mundo, cuando podía sumergirse en él seguía manejando un nosotros más integral, donde por ejemplo incluye la naturaleza vegetal y mineral y los animales en su narrativa como un todo. Esto, donde existen formas organizativas más fuertes hace visible la emergencia de un horizonte de resistencia que comienza a ser visualizado en sus relatos sistematizadores.

Como se puede ver en el caso de la sistematización trabajada en la educación popular, el ejercicio educativo ayuda a reelaborar las explicaciones de sí y del mundo, haciéndolo de manera integral, lo cual le va a exigir al participante de estos procesos no solo comprensión y explicitación, sino también acciones que le permitan restaurar su subjetividad desde sus raíces más profundas, presentes en las actividades prácticas en su cotidiano vivir, donde se hace real esa nueva mirada restauradora de sí misma/o y de su entorno, como epifanía de una nueva subjetividad que, desatando los nudos del poder y el control en sí, también inicia la marcha para construir con otros nueva humanidad.

Es interesante en esa cada vez mayor ampliación metodológica, en la dinámica de hacerse propuesta más amplia para toda la sociedad, la educación popular encuentra que en la década de los 80 del siglo pasado, esa subjetividad fue entendida inicialmente como la creación de unas actividades que buscaban construir seguridad y autoestima en los grupos populares, en las condiciones de subalternización y empobrecimiento (Bastias y Cariola, 1995, p. 125). En ese tránsito hoy es posible reconocer cómo sus mayores elaboraciones han permitido hacer de sus propuestas un ejercicio de construcción en y desde subjetividades rebeldes con dispositivos específicos para cada una de ellas, en coherencia con el ámbito (ver atrás, en p. 15) en que se trabaja, lo cual hace concretas las propuestas pedagógicas y metodológicas en coherencia con ellos. El futuro de la educación popular va a estar atado a la capacidad de construirse en la flexibilidad de la particularidad de estos ámbitos.

✓ Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes

### Saber práctico-teórico

- ✓ La conocida afirmación de Lenin: ‘sin teoría revolucionaria no puede haber tampoco movimiento revolucionario’ significa precisamente que no hay revolución con verbalismo ni tampoco con activismo, sino con praxis, por lo tanto, ésta solo es posible a través de la reflexión y la acción que inciden sobre las estructuras que deben transformarse (Freire, 2005, p. 162).

El enunciado freireano es claro en el sentido que recoge la tradición marxista de la unidad entre teoría y práctica. Por ello la idea de praxis en este texto recorre todas sus determinaciones en sus múltiples sentidos: “negar la praxis verdadera a los oprimidos”, “la división absurda entre la praxis del liderazgo y aquella de las masas oprimidas”, y también de las maneras como, por la negación de la teoría se construye parte del proyecto dominador: “para dominar, el dominador no tiene otro camino, sino negar a las masas populares la praxis

verdadera, negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente.” (Freire, 2005, p. 163).

Por ello, la comprensión y en sentido de la idea de praxis ha estado en el corazón de la educación popular y le ha exigido desarrollar múltiples caminos metodológicos e investigativos para hacerla realidad, lo cual no ha estado exento de un debate que ha marcado todo el tiempo el quehacer político pedagógico de sus dinámicas, en los múltiples escenarios de los diferentes países y por la manera como hacen presencia en sus prácticas las formas más variadas de esas subjetividades rebeldes y por las diferentes comprensiones que va generando el crecimiento y desarrollo de la educación popular.

En algunos períodos históricos el demasiado énfasis en la práctica revolucionaria llevó a descalificaciones a los procesos de producción de saber y conocimiento de ellas señalándolas como academicistas, intelectualistas, de tradición pequeño-burguesa y de otro lado, los señalamientos a los contradictores ubicándolos como “basistas”, activistas sin fundamentación. De igual manera, el énfasis por ratos colocados en señalar como lo propio de la educación popular, la que estaba directamente articulada a movimientos sociales de los grupos populares también generó distorsiones en el debate, en cuanto quien no participara del carácter político organizativo fue descalificado. Esta mirada también generó el que el trabajo con grupos populares por su carácter subalterno o de pobreza fue denominado de educación popular, y la escritura de los académicos que acompañaban esos procesos, como la teoría de esas prácticas.

En otros momentos, el hecho de reconocer la educación popular solo en la relación directa en los territorios con los grupos populares generó fuertes críticas a los procesos desarrollados en espacios universitarios o escenarios con características académicas, generando una polarización y exclusiones mediante la negación de actores en algunos momentos, por su tipo de participación. De igual manera, en estos cincuenta años la cooperación internacional abandonó el apoyo a procesos señalando que el fin de las dictaduras en el cono sur del continente y en Centroamérica, hacía central el escenario de democratización liberal como el nuevo lugar de actuación en donde ya no era necesario hacerse educación popular, sino construir fundamentos de una educación ciudadana que la reemplazaría.

Ese escenario llevó a que muchas ONG abandonaran la educación popular y regresaran a ella solo a través de proyectos específicos para los que adquirirían financiación, lo cual hizo que la relación con los grupos populares también se tornara muy instrumental, en cuanto el servicio o la actividad que pudiera prestar la institución era aprovechada por a organización más de base y participaba garantizando que no perdiera el horizonte político pedagógico en el tipo de acción que le proponían.

Esto construyó nuevas formas de relación desde organizaciones que desarrollaron criterios a partir de su arraigo en el territorio y encontraban una posibilidad de disponibilidad de recursos. Estas situaciones marcaron la producción de teoría, la cual se vio subsumida por las concepciones políticas y metodológicas de las organizaciones dándole forma a criterios y

procedimientos para constituir esos encuentros, que hasta el día de hoy se mantienen como una tensión de teoría-práctica y la praxis como resultante de ella.

También el desarrollo de la educación popular en su acumulado le permitió entrar al mundo de la universidad y colocando su propuesta e integrándola en departamentos y facultades como parte del plan de estudios, en ocasiones como contenido específico, y en otras como tema de investigación. De igual manera, donde existían grupos más consolidados libraron debates para ubicarlas a nivel de licenciaturas y maestrías, lo cual permitió una institucionalización en la vida universitaria no exenta de debates sobre su validez, que muchos rememoraban en torno a la discusión de cooptación cuando se hace educación popular desde organizaciones estatales. Estos asuntos trajeron nuevas discusiones sobre el sentido de la teoría y el tipo de producción académica propias de las tesis para optar a los títulos que otorga la universidad.

Como podemos observar en este rápido recorrido, la tensión teoría-práctica y el sentido de la praxis ha sido una constante que ha enriquecido la discusión y a la vez uno de los lugares de revitalización de la educación popular en medio de los malestares y dolores que pueden haber causado estas diferencias. Asimismo, se produjeron corrientes de educación popular que marcaron posturas y miradas desde distintas posiciones epistémicas. Hacia el futuro, seguirá siendo uno de los ejes de su desarrollo y mucho más ante las nuevas realidades y exigencias de dar respuesta a un mundo en constante cambio, lo cual va a requerir la recreación de su pedagogía, sus metodologías y, desde luego, sus fundamentos teóricos.

- |   |
|---|
| ✓ Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades |
|---|

#### Producción de conocimiento y vida con sentido

- ✓ En este sentido, la investigación del ‘tema generador’ que se encuentra contenido en el ‘universo temático’, mínimo los temas generadores en interacción, se realiza por medio de una metodología concienciadora. Más allá de posibilitarnos su aprensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo (Freire, 2005, p. 130).

El asunto de la praxis como fundamento de la concepción freireana de la educación popular se hace visible en el planteamiento original de la pedagogía del oprimido al darle un lugar a la investigación para instaurar desde ella el acercamiento a la realidad, para desde allí organizar el mundo que va a ser nombrado por los participantes en su práctica educativa. Por ello, el tema generador lo da la realidad, pero la investigación de él va a generar la contextualización, como, por ejemplo, en la alfabetización, el universo vocabular.

Esta investigación fundamenta la construcción del escenario contextualizado y territorializado para que el punto de partida de la actividad educativa esté dado por la manera como los

grupos participantes construyen el mundo y los sentidos que le otorgan a las prácticas con las cuales viven su existencia cotidiana, visibles en las relaciones sociales. En esta perspectiva, la investigación no tiene un fin en sí mismo, va a ser parte del dispositivo metodológico que va a permitir realizar el trabajo educativo.

En la versión freireana, es parte de la metodología concientizadora, en cuanto va a ser el comenzar a insertar a las personas “en una forma crítica de pensar su mundo”, es decir, es parte fundamental de la construcción del mundo propio con la que el participante elabora los sentidos y significados (intraculturalidad), la cual va a ser el fundamento para poder hacer real la relación con las otras maneras de explicar y dar sentido al mundo para confrontarlas y explicarlas (interculturalidad), contrastando con las de los demás participantes en la actividad.

Ese ejercicio, fundamento de la pedagogía de la educación popular, implica que la investigación adquiere sentido en el ejercicio liberador, no solo para ayudar a comprender los caminos y formas de la opresión, sino en cuanto ese conocimiento se convierte en uno de los aspectos que va a ayudar a comprender y elaborar los caminos de la transformación de la realidad propia y más amplia, y los caminos de nueva humanidad del horizonte educativo freireano.

El entramado que se forma, pudiéramos aducir, hace que esa investigación que se origina y desarrolla en la vida de los participantes para que ellos puedan explicar su mundo, sus sentidos, y sus sueños, hace que sea una apuesta desde sus mundos y no sobre ellos. En este sentido, se convierten en actores de un proceso donde la investigación se hace estrategia pedagógica sin perder su importancia y especificidad en toda la dinámica educativa transformadora.

A medida que se fue decantando la propuesta pedagógica de la educación popular, la investigación se fue profundizando en cuanto permitió la emergencia y encuentro con múltiples elaboraciones que se venían haciendo desde el pensamiento rebelde y crítico latinoamericano, en una discusión y diferenciación con el conocimiento eurocéntrico y la manera como una epistemología de bases diferentes, soportada más sobre las prácticas, exigió pensar en procesos que por tener una riqueza fundada en su quehacer y en la diversidad, se constituían como campos diferentes pero que cruzaban sentidos. Allí la relación entre educación popular e investigación acción participante cada vez fue más complementaria en los trabajos en, con y desde los grupos populares. Y aparecieron también elaboraciones que daban cuenta de formas de saber y conocimientos presentes en los grupos populares.

La riqueza de la investigación y el sentido de la teoría que daba ahora forma a los procesos de praxis, fue exigiendo ir afinando la interpretación y los sentidos de las prácticas otorgados por los participantes en ellas. Esto ha permitido mostrar cómo esa infinidad de prácticas nacidas muchas de ellas con un soporte propio, que al intentar explicarlas se constituían en un diálogo de saberes con otros conocimientos, pero que lo hacían desde una identidad específica desde sus referentes contextuales y culturales. Ello abría un amplio espacio para profundizar en la manera como en esas explicaciones estaban presentes miradas del mundo que daban cuenta de otras cosmogonías, otras epistemologías, diferentes y diferenciadas de aquellas por las

cuales corrían los circuitos académicos de una institucionalidad social, cultural y educativa de corte euroanorteamericano, aun en sus versiones críticas.

En ese encuentro, la sistematización comenzó a desarrollar propuestas metodológicas diversas y particulares, con otros soportes y formando a sus participantes en procesos no instrumentales, lo cual permitió la emergencia y la visibilización de esos aspectos ocultos por los caminos clásicos de la indagación y auscultación de esas realidades, para permitir a esos saberes populares, esa sabiduría tradicional, esos conocimientos ancestrales y los saberes identitarios manifestados y surgidos en las luchas y en la resignificación de nuestros quehaceres e identidades tomaban forma a través de diferentes lenguajes y narrativas, más propias de grupos y personas que participan de los procesos de sistematización.

Este ha sido un proceso lento, en cuanto ha significado ir reconociendo una problemática nueva, lo cual requiere afinar la mirada para poder dar cuenta de cómo eran reconocibles esos elementos en un ejercicio cuidadoso para ver las manifestaciones de las huellas de sus culturas y sus vidas, de un mestizaje cultural que ha dado forma a un ejercicio de reconocimiento de la interculturalidad como fundamento de la constitución de identidades en estos territorios.

Ese ejercicio desde las prácticas sociales situadas fue haciendo visibles unas formas particulares y fundamentadas sobre principios no dualistas, haciendo un ejercicio de complementariedad que al tener que hacer el esfuerzo por explicar desde esos otros modos de enunciación, fue encontrando que los lugares clásicos de aproximación debían ser ampliados y replanteados para dar cuenta de esos elementos que existían y era necesario explicar desde otras lógicas más en coherencia con las apuestas y las identidades que contenían.

En esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, en muchas ocasiones con nuevos lenguajes que daban cuenta también de cómo la singularidad de los actores incidía y mostraba un impacto específico en el tipo de práctica que se realizaba, el cual en el ejercicio sistematizador era posible de observar en el tipo de saberes y conocimientos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la clase, las discapacidades, etc.

Estas manifestaciones de diferencia y diversidad también fueron adquiriendo a medida que se encontraban con esa riqueza, afinar las metodologías más allá de lo instrumental, los marcos conceptuales y las herramientas que nos permitieran dar cuenta y explicar el mundo y representarlo como propio. Requirió diseñar elementos que permitieran ver más integralmente cómo eran los actores. Para quien transitaba propuestas de transformar las realidades, de sus desigualdades y opresiones, le exigió también reconocer una historicidad que daba identidad y por ello la necesidad de profundizar en esas narraciones para buscar sentidos y explicaciones, para desaprender aquello en que habíamos sido formados, reconociendo en las enseñanzas, por ejemplo, de nuestros grupos originarios que “adelante es atrás” y “el presente se construye desde la ley de origen”, lo cual visibilizaba otro horizonte epistémico.

Este ejercicio planteó la necesidad de avanzar en el reconocimiento de una historia propia que nos va a permitir dotar de nuevos acercamientos a reconocer el nosotros como un ejercicio de intraculturalidad (diálogo de saberes) para la construcción de lo propio, pero ello no era posible sin una confrontación de saberes que nos diferenciara y reconociera en lo otro diferente y diverso. Es allí donde toma forma la interculturalidad a la cual debemos ir con nuestro relato, el cual nos ubica frente a otras maneras de organizar las narraciones y otras tradiciones.

Estas dinámicas permitieron construir una autovaloración en cuanto aprendimos no solo que teníamos algo que decir, sino a sospechar de las pretensiones de las teorías universales que eran ejercidos en ámbitos de poder y saber y reconocer nuestra potencia basada en lo pluriverso, lo cual ha permitido la visibilización de un sur narrativo que había tomado forma en múltiples expresiones de este pensamiento latinoamericano que ahora también reconocíamos en Asia y África, mostrándonos esas otras maneras de explicar el mundo diferentes a la euronorteamericana.

El camino de la producción de saber y conocimiento también propició el encuentro con otras propuestas metodológicas o hibridaciones con grupos y sectores críticos en nuestros contextos, que dieron lugar a las más variadas corrientes al interior del campo de la educación popular misma. Allí también se trabajaban diferentes perspectivas partiendo de la práctica como lugar epistémico, pudiendo mencionar: las etnometodologías, las narrativas, las reautorías, las metodologías orales, constituyendo un campo interepistémico mucho más amplio.

- |  |
|--|
| ✓ Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social |
|--|

#### Relaciones saberes-conocimientos

- ✓ No puedo investigar el pensar del otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico e ingenuo será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación (Freire, 2005, p. 135).

En la propuesta freireana, la actoría social y política de los grupos sociales oprimidos obliga también a un reconocimiento de una autoría propia en el pensar, en el cual ellos se hacen sujetos que: “producen y transforman las ideas”, realizando una crítica a quienes los consideran solo de pensamiento mágico e ingenuo y consumidores de ideas. Este reconocimiento le ha permitido a la educación popular en esta nueva etapa, a medida que desarrollaba su propuesta pedagógica, ir encontrando los elementos que le van a posibilitar

diseñar propuestas metodológicas en las cuales esas diversidades pueden encontrar en los procesos educativos, la manera de expresar su voz.

Los principios de la educación popular han permitido que esas voces, al ponerse en juego en el acto educativo, hagan visible la manera como explican el mundo desde otros lugares y a partir de las más variadas dimensiones. En ese sentido, aparecen cosmogonías, epistemologías, lenguajes, corporalidades, que necesitan encontrar formas de expresarse, en ocasiones por los caminos tradicionales por donde siempre ha concurrido el logos occidental. Allí, también fue necesario desarrollar propuestas metodológicas que trabajaran el cómo permitir la visibilización de esos saberes propios.

A medida que fueron apareciendo en el ejercicio educativo, que leía realidades, subjetividades, saberes, en la voz directa de los actores y no mediados ni traducidos por otras miradas, también se fueron constituyendo y aclarando otras maneras de ser, vivir, soñar, creer, que se diferenciaban y adquirían especificidad más allá del simple enunciado de oprimido. Allí la propuesta pedagógica permitió dar cuenta de una diversidad que desbordaba las formas clásicas como las habíamos leído, aun en el pensamiento crítico, en claves de un conocimiento que ahora se nos mostraba insuficiente para explicar el mundo emergente.

Fue necesario realizar también una diferenciación con el tronco epistémico en el cual habíamos sido formados muchos de los y las educadoras populares y darle más tiempo al silencio y a la escucha para aprender de mundos que, al nombrarse como parte del ejercicio metodológico, se nos mostraban con una riqueza a la que no era posible ir desde las lecturas clásicas, en las cuales nos habíamos movido. Eran otras voces, otras formas de organizar el mundo, la vida, que ahora se colocaba frente a nosotros interpelando los horizontes que le habíamos colocado a los proyectos transformadores, y llenándolos de contenidos nuevos.

Esto exigió de la educación popular, hacer profundas reelaboraciones conceptuales y metodológicas, así como dinámicas de autocrítica a su constitución cada vez más nueva y diferenciada. Al atender la diversidad, se abrió una caja de pandora que permitió la emergencia de unos saberes o conocimientos que, más allá de la caracterización clásica de la subalternidad, se mostraban representados en los territorios y en ese ejercicio de ser subordinados en la práctica dejaban ver una cara donde emergían con una potencia que, en la vida cotidiana, se hacían visibles en la manera como enfrentaban formas de control que los canalizaba para sus proyectos políticos.

Ello les permitía una mirada y organización ambigua, en cuanto actuaban socialmente con saberes para construir una simulación de integración en los diferentes espacios de socialización, pero a la vez desarrollaban las dinámicas de identidad que les permitían mantener vivas sus identidades. Allí, la educación popular encontró que no bastaban las metodologías, en el sentido clásico de su comprensión, sino que requería trabajar la filigrana del control en cada espacio, proceso y sujeto, lo cual hizo necesario configurar los ámbitos como el lugar en donde la propuesta pedagógica se hace política y muestra cómo se da la disputa por los sentidos en el ámbito de la educación.

En estas emergencias fue necesario establecer criterios para la relación pedagógica entre intraculturalidad e interculturalidad, en cuanto esta última también tiene formas en las cuales, acompañadas de un discurso crítico, construye subalternizaciones cognitivas con consecuencias epistémicas. Esto permite el control de la diversidad y la diferencia, que al naturalizarla tiende a ocultar las formas que toma la desigualdad en las aparentes dinámicas participativas, que fundadas en la simetría hacen de ella en forma inconsciente su saldo pedagógico. Esto hace el llamado de alerta para descubrir esas pistas y señales para detectar cómo la educación popular construye poder-saber y cuál es su orientación.

Estas relaciones poder-saber constructoras de simetrías y asimetrías se hace mucho más visible cuando se elaboran con detalle los trabajos con grupos originarios, afros, mujeres, lgbti, jóvenes, discapacitados, los cuales hacen estallar elementos clásicos de la educación popular y descoloca y transgrede principios cuando al afirmarse desde sus identidades colocan sobre el escenario educativo esas negaciones ontológicas sobre ellos, al ser nombrados aún por procesos progresistas que subordinan esos aspectos de la diversidad. Esto exigió caminos de crítica y replanteamiento a las lógicas y epistemes universales, incluidas las revolucionarias.

Uno de los casos más inspirador es la manera como los talleres con estos grupos fue haciéndose visible desde sus narrativas, cómo la mirada occidental se establecía sobre una matriz patriarcal de su manera de establecer el conocimiento, y tomó forma concreta cuando los grupos originarios reclamaron por el tratamiento de objeto a la madre tierra o cuando los grupos afro reclamaban la unidad con la naturaleza desde las comunidades, cuando las mujeres se reencuentran en una línea matrística de complementariedad con todos los seres vivos, cuando los grupos de discapacidad negaron la línea de separación entre lo normal y lo anormal fundado sobre lo cognitivo, o los lgbti cuestionan la moralización de los cuerpos de la mirada heterosexual y plantean la existencia de otros cuerpos.

Curiosamente, en un mundo donde el capital convierte la ciencia y el conocimiento en fuerza productiva para un capitalismo que ahora controla y domina desde sus formas cognitivas bajo las múltiples dimensiones de su reorganización, nos encontramos con una educación popular que trabajando en la particularidad y la singularidad de grupos específicos, nos invitan a mirar la ciencia clásica de la humanidad como un relato válido en ciertas circunstancias, pero que no explicaba suficientemente estas maneras de un mundo que se tejía por las realidades del sur con características propias e invitaba a realizar el ejercicio metodológico de la propuesta pedagógica de la educación popular a fondo, para construir los puentes con esa ciencia tanto en su versión moderna como en los replanteamientos críticos que se vienen dando desde las más variadas disciplinas que componen el campo de la interdisciplinariedad (Morin y Delgado, 2018).

Estos caminos cruzados de saberes, conocimientos, sabidurías, exigió entrar a un ejercicio epistémico que, surgido de la práctica de los actores y de la emergencia de sus subjetividades rebeldes para transformar el mundo, requirió entrar en ciertos niveles de abstracción para poder hacer los diálogos, las traducciones y las confrontaciones para propiciar ese puente de ese modo de la ciencia clásica basada en las disciplinas y un conocimiento de tipo experimental

y ampliado, posteriormente, a los mundos de la acción y de la autoobservación que se asumen con validez universal, aplicable en todo tiempo, espacio y territorios.

De otro lado, en el encuentro posible emergían unos conocimientos o saberes como hallazgos de los procesos de educación popular y de las rebeldías latinoamericanas que estaban más constituidos desde las prácticas, fundadas en la sabiduría y la tradición con arraigo en la diversidad y uso en lo pluriverso de multitud de espacios locales.

Este encuentro problemático abre un nuevo diálogo interepistémico que tiene como preguntas centrales las dinámicas que los legitima, los intereses que comportan y la pregunta sobre bajo qué condiciones se produce un encuentro fundado en el diálogo, la confrontación y la negociación para cambiar el mundo y transformarlo.

- ✓ Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben

#### La reexistencia construye identidad

- ✓ Precisamente, dado que en la teoría dialógica no puede darse esa dicotomización, la investigación temática tiene, como sujetos de su proceso no solo a los investigadores profesionales, sino también a los hombres del pueblo cuyo universo temático se busca encontrar (Freire, 2005, p. 238).

En el proyecto freireano, el pueblo oprimido es el sujeto histórico de su propuesta educativa y pedagógica. En ese sentido, ella está construida de tal manera que al realizarse se hace desde una mirada que replantea algunos de los elementos clásicos de las ciencias sociales, y de entrada propone un giro en el proyecto occidental de ellas, cuando plantea que cualquier actividad en el horizonte de su pedagogía es un ejercicio con y desde esos sectores. Esto lo lleva a realizar un giro metodológico que va a ser el núcleo del proyecto, en cuanto convierte el mundo del oprimido en territorio de nuevas construcciones sociales, epistemológicas, políticas, culturales, marcando diferencias con la matriz jacobina del ejercicio de la política a izquierdas y derechas.

Al tener al oprimido como actor fundamental, propone una pedagogía coherente con su apuesta, la cual hizo que sus continuadores en sus más variados y múltiples entendimientos debíamos actuar en coherencia con esos principios ampliándolos y desarrollándolos a las nuevas realidades de un mundo cambiante y cómo ellas afectaban a los diferentes grupos, lo cual implicaba modificación de las formas de opresión.

Esa tensión entre actualidad y tradición se convierte en uno de los hechos fundamentales que cualquier persona, grupo, institución, movimiento que trabaje con la perspectiva de la educación popular, debe asumir. Ello ha hecho posible que en esa actualización de la mirada

se dote de una flexibilidad para poder leer, con y desde esa perspectiva, la infinidad de escenarios de la sociedad en los cuales la educación popular actúa.

Esta ampliación, guardando fidelidad a su propuesta pedagógica, ha permitido la ampliación de los horizontes de lucha que siempre habían estado en un entramado de conquista de derechos, bien sea por la realización de ellos o por la constitución de nuevos en las legislaciones que permitieran el reconocimiento de los grupo más vulnerables de la población por parte de los Estados, lo cual ha exigido constituir un escenario de resistencias, el cual busca que los actores hagan visible a la sociedad, a través de variadas formas de protesta y organización, aquellos elementos que deseablemente deben ser colocados en ese marco de nuevos derechos.

Sin embargo, la propuesta pedagógica de la educación popular, cuando cuestiona ciertos acercamientos con los grupos oprimidos, al decir de Freire (2005),

se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, más no necesariamente a la del pueblo... se olvidan que su objetivo fundamental es luchar por el pueblo, por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo (p. 115).

Como vemos, la propuesta pedagógica se funda en y desde el lugar del oprimido. La coherencia con estos principios planteó siempre la necesidad de construir propuestas metodológicas en las cuales el rostro del oprimido encontrara plena expresión desde su realidad, en su cultura, y expresado en una subjetividad que construye mundos, a la vez que se construye a sí misma. Este ejercicio mostrando que no era un trabajo político en el sentido clásico de formación en derechos y construcción de resistencias, sino que al trabajar las singularidades de raza, género, edad, diversidad sexual, discapacidad, emergía en forma plena una diversidad soportada en las más diferenciadas narrativas que explicaban el mundo, en ocasiones, desde lugares inéditos, encontrando que, a mayor profundización en ese conocimiento de sí, de sus culturas y sus tradiciones, se rompían muchas de las comprensiones de ellas que nos entrega el conocimiento académico clásico.

Esos caminos exigieron construir en coherencia con la pedagogía dispositivos metodológicos que permitieran la emergencia de ese saber-poder presente en esa pluriversidad de los oprimidos, y que retaba además cómo desde el pensamiento y la acción crítica entendíamos esas realidades, lo cual abrió también un debate profundo y no fácil sobre los sentidos políticos de la emancipación en esta perspectiva, pero que para la educación popular le significó elaborar de una manera más fina e integral las formas de la acción educativa que respondieran a lo político-pedagógico enunciado.

Estos elementos en sus múltiples formas, sentidos y consecuencias en el ámbito de lo social y de los grupos fijaron también un horizonte de responsabilidad ética, en el cual no bastaba el reconocer esos otros mundos presentes en la realidad si no se buscaba su expresión desde sus identidades, lo que llevó a un ejercicio de reconocimiento de sí mismo, las tradiciones, las formas culturales y sus múltiples manifestaciones.

Allí aprendimos que el ejercicio en esa confrontación de saberes nos exigía también reinventarnos para comprender los mundos que emergían y, para ello, era absolutamente necesario hacer un ejercicio pedagógico de desaprendizaje que nos transformara a nosotros para hacer posible la construcción de proyectos comunes surgidos de la negociación cultural para transformar el mundo. También aprendimos que la resistencia al ser trabajada desde la materialidad con toda su potencia cultural, no solo está hecha de dominación, sino que también debe reinventarse para encontrar en la vida de los oprimidos la enunciación propositiva ya aquí y ahora, en claves de su mundo que impugna control y poder desde otras maneras, a veces difíciles de comprender, para el pensamiento más clásico.

El ejercicio pedagógico de ello fue haciendo cada vez más visibles los lenguajes, las epistemologías, los conocimientos, las sabidurías, los signos, los símbolos, las narrativas que dotaban de una identidad pluriversa a grupos sociales y humanos participantes en los procesos de educación popular, en muchos casos bastante diferenciado de las narrativas oficiales del proyecto democrático liberal, pero también de las narrativas críticas emancipadoras y las formas racionales de ellas. Esto exigió que el diálogo de saberes buscara en un ejercicio intracultural, las nuevas maneras de la política.

Estas narrativas permitieron encontrar que paralelo a las resistencias se mantenían vivas tradiciones milenarias que habían mantenido a los grupos oprimidos en medio del control y del dominio como resistencias, y cuando fue posible, emergieron como elementos propios de su mundo para mostrar la vigencia de esas cosmogonías, epistemologías que marcaban la diferencia con las formas clásicas de la protesta y la lucha. Un buen ejemplo de ello es el Vivir bien o el Buen vivir (Aguirre e Ibáñez, 2015), de la tradición originaria que, al emerger, cuestiona la idea de desarrollo y propone planes de vida desde su matriz cosmogónica para toda la sociedad. Estos elementos también fueron acompañados de unas reelaboraciones de las teorías críticas, por ejemplo, en lo que Zabaleta llamó: “formaciones sociales abigarradas” (Zabaleta, 2014).

Estas reelaboraciones surgidas en infinidad de espacios fueron mostrando que era necesario que en muchas de las resistencias fueran releídas en clave de reexistencia, en el sentido que en las formas de vida y en las propuestas de los grupos populares, en medio de sus ambigüedades y contradicciones también existían dinámicas propias que daban continuidad a múltiples expresiones de lucha, pero por su arraigo en la tradición estaban en el pasado, y en ese sentido aparecía una lectura no lineal del mundo, en cuanto nos mostraba esos otros saberes, conocimientos, sabidurías con contenidos propios y proponiéndonos alternativas en casos precisos desde sus especificidades y en un cruce interepistémico, realizando ejercicios de complementariedad donde los tres principios metodológicos de la pedagogía de la educación popular mostraban toda su potencia (Planeta Paz – Oxfam, 2017).

Estas dinámicas de reexistencia, a la vez que mostraron toda esa potencia para realizar un trabajo educativo que les diera entrada a ellas, también significó una disputa al interior de los movimientos y las organizaciones por los controles organizativos de ellas que entraban en las lógicas de clientelismo y dinámicas del control de los aparatos. En muchas ocasiones estas

experiencias se fueron desarrollando en medio de prácticas que poco a poco ampliaron sus experiencias de educación popular y que la enriquecían desde las especificidades de su mundo. En mi experiencia personal, algunas prácticas con grupos originarios me llevaron por los procesos de educación propia (CRIC, 2004), también la sistematización me colocó con experiencias de nombrar (Trejos, Soto y otros, 2018) y adquirir identidad desde lugares diferentes a los que habían construido, urgiendo la búsqueda de categorías nuevas para ubicar esos mundos.<sup>8</sup>

Estos aspectos emergentes implicaron metodológicamente que teníamos contenidos transversales que debían ser abordados para dar cuenta de la integralidad que comenzó a buscarse, pero no se acababa de resolver. Por ejemplo, en mi experiencia, las lecturas de las brujas en occidente para el abordaje del conocimiento y las mujeres, los significados y las marcas del cuerpo para lgbti, la anormalidad como discurso para la discapacidad, y muchas otras que nos van permitiendo construir desaprendizajes y que obligan a repensar los entendimientos de nuestras identidades, y visibilizar esas reexistencia que deben ser colocadas en escenarios de actuación y visibilización para reconocernos en ese viejo principio de las sabidurías ancestrales de que “adelante es atrás”.

Estos elementos surgidos del corazón de la propuesta educativa y pedagógica de la educación popular también nos ha llevado a que ella adquiera especificidad y decantamiento en muchos lugares y en los más diversos procesos en coherencia con la identidad y la manera como los movimientos y dirigentes construyen los nuevos derroteros en donde manifestaciones muy actuales de ella son, por ejemplo, el ambientalismo popular y las propuestas de economía popular en sus múltiples vertientes, la educación propia, la educación del campo, las educaciones orales, las educaciones en territorios afro, y muchas otras. En mi país, una secretaria de educación de una ciudad capital, desde estos desarrollos presentó una propuesta en educación desde sus identidades del sur (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2018).

✓ Reconstruye entidades para hacer de las resistencias propuestas de transformación de la sociedad
--

### Cambiar también la vida

- ✓ Al admitir que no es posible por parte del liderazgo un modo de comportamiento educativo crítico antes de su acceso al poder, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural, paso previo para transformarse en revolución cultural. Por otro lado, confunden el sentido pedagógico de la revolución o la acción cultural con la nueva educación que debe ser instaurada conjuntamente con el acceso al poder (Freire, 2005, p. 177).

---

<sup>8</sup> Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por la Corporación Educativa Combos de Medellín, Colombia y publicada en cuatro libros, de la colección Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz: “Entre Nosotras para nacer otras”; “Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos”; “Tejiendo sobre-vivencias y “Haciendo resistencia desde la Escuela.

La vigencia de la educación popular hacia el futuro va a estar atada al sentido freireano de crítica al maximalismo, que es claro en las citas anteriores donde plantea que la necesidad de un trabajo pedagógico antes de cualquier acceso al poder debe hacer parte de lo que él denominó “la acción cultural”, previa a cualquier “revolución cultural”, mostrándonos una mirada sobre el poder que funciona sobre el cotidiano de nuestras vidas todos los días y a todas las horas, haciendo de nuestra acción un ejercicio para ser vivido transformando la vida en su integralidad, haciendo visible que es la praxis del proyecto que se tiene la que construye sociedad y no la acción limitada de participación en ciertos procesos específicos. Esto plantea que el proyecto es revolucionar toda la vida en hábitos, costumbres, como escenario de transformación del mundo ya y ahora.

No puedo dejar de mencionar acá alguna conversación con el P. Fernando Cardenal, sj, que viene bien para ilustrar la afirmación anterior en estos tiempos de crisis de los denominados “gobiernos progresistas”. Cuando renunció a sus vínculos con el gobierno sandinista (fue ministro de educación) y ante la denominada “piñata sandinista”, decía: “Yo soy hijo de Sandino, pero no del Frente, que realiza esa corrupción. Además, soy educador popular y ello exige que mi primera exigencia sea por la ética en la política de todos los días y seguir siendo fiel al proyecto popular”. Esta reflexión bien pudiera iluminar el proceso autocrítico necesario para los denominados socialismos del siglo XXI y procesos y proyectos de izquierda en los que hemos participado, tanto a nivel gremial como político.

De igual manera, vamos a tener que mirar la obra de Freire con sentido histórico de las dinámicas del desarrollo de la educación popular, lo cual con mirada crítica nos permite reconocer que, como todo ser humano, es un hijo de su tiempo. En ese sentido, en múltiples aspectos, a pesar de su visión del futuro y del carácter de ser un texto clásico la *Pedagogía del oprimido*, nos permite reconocer que algunas de sus categorías conceptuales son propias de ese tiempo. Por ejemplo, cuando afirma: “(...) no confundir desarrollo con modernización, ésta que casi siempre se realiza de forma inducida, aunque alcance a ciertos sectores de la sociedad satélite (...) la sociedad simplemente modernizada, no desarrollada, continúa dependiente del centro externo (...)” (Freire, 2005, pp. 210-211).

Los caminos múltiples de la educación y lo que denominamos páginas atrás “búsqueda identitaria de corte interdisciplinario y pluriverso”, como uno de los acumulados de la educación popular, nos ha permitido en nuestro quehacer que, al encontrarnos con las opresiones lingüísticas, epistemológicas, raciales, la crítica tiene que ser más profunda con las llamadas homogeneizaciones de la modernidad capitalista (biótica, eurocéntrica, educativa). Esa crítica ha permitido emerger de ese mundo Sur, y nos coloca en una tensión entre las formas de ellas en nuestras realidades y las que pertenecen a nuestras tradiciones identitarias, para lo cual la idea de desarrollo ha sido un lastre.

En el sentido de Freire, la educación popular ha llevado un replanteamiento de “la acción cultural” que nos ha llevado a una “revolución cultural” al reconocer, de un lado, nuestros proyectos de transformación y de otro, la necesidad de una crítica a la manera como hemos construido esa crítica y las maneras de ella, en cuanto el prisma antropocéntrico y racionalista

ha moderado ese sueño de cambio en donde hemos caído prisioneros de la idea de progreso y desarrollo infinito promovido por la ciencia moderna, lo cual ha exigido reconocerlos como parte del eurocentrismo en nuestras propuestas de mundos futuros.

Las miradas desde estos territorios de la educación popular se pregunta si el trabajo de este tiempo puede mantener la naturaleza y lo humano con el consumo desaforado que hemos construido como progreso, constituyendo un nuevo mito de este momento de la modernidad, lo cual va a exigir los cuestionamientos a esas formas epistémicas y cosmovisiones que han naturalizado como logro de la humanidad las formas euroamericanas, convirtiendo muchas veces el proyecto político en colocar como horizonte lo criticado para nuevas formas de vida. Como bien lo enuncia don Nelson, dirigente indígena del cabildo de Riosucio, Caldas (Colombia), “es fácil salir del mundo, lo difícil es que el mundo salga de uno”.

En ese trastocamiento de valores, perdimos muchos educadores populares y políticos revolucionarios, el sentido ético utópico de la política, tanto en los escenarios gremiales, como en los sociales, y nos interesamos solo por el resplandor del poder que repetía bajo formas de izquierdas las formas que se cuestionaban, llevando consigo la pérdida de la apuesta histórica y allí vuelve el pasado para confrontar parte de nuestras identidades modernas en un ejercicio de la política que hoy nuevamente nos invita a revolucionar la revolución.

La reconstitución que ha venido tomando forma en esos replanteamientos profundos a nivel de lo epistémico, de las cosmogonías, nos siguen afirmando un sur que se da desde la vida misma, haciendo real esas comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación que, a la vez que nos permite reconocernos como naturaleza visible en las prácticas y en la manera como vivimos, comienza a traer la utopía en su sentido más propio de estos lares, para reconstruir sentido y esperanza en el día a día, iluminados por “el adelante es atrás” del Buen vivir que nos invita a rehacernos desde nuestra propia historia, enfrentando la desutopía, rehaciéndonos desde nuestra propia historia. Por ello, afirmamos que la utopía, a diferencia de la manera como la vivimos en nuestro pasado revolucionario, hoy está atrás en un porvenir común en el que se haga posible transformar el mundo, pero cambiando la vida ya.

✓ Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos
---

“Ladran, Sancho, luego cabalgamos.”

Esta frase, atribuida —según los exégetas del Quijote— en forma equivocada al Hidalgo de La Mancha, nos sirve para hacer un cierre abierto de este texto, el cual ha buscado dar cuenta de la manera como la educación popular se ha venido constituyendo en forma contradictoria y problemática en nuestro continente y otras latitudes, y que tiene como fundamento el texto del cual celebramos en estos días sus 50 años, y que los amigos brasileños encabezados por

Inés Araujo, la familia de João Francisco de Souza, y la Universidad Federal de Recife, me han animado para compartir estas reflexiones.

La educación popular sigue su marcha, más allá de pensamientos que intentan clausurarla o quienes la convierten en un círculo cerrado de elegidos freireanos o a mesías de grupos populares específicos. Hoy, ella se ha convertido en un campo abierto que sigue constituyéndose más allá y enriquecida, por la diversidad de personas, grupos, organizaciones que concurren a ella para encontrar caminos de liberación.

Pudiéramos afirmar que la educación popular se sigue haciendo y siendo en tiempos de profundas transformaciones epocales, en los cuales es posible reconocer diferentes tipos de comunidades que se han constituido en torno a sus claves en el continente. Allí encontramos comunidades de práctica, de aprendizaje, de saberes, de conocimientos, de resistencias, de reexistencias, todas buscando hacerse comunidades de transformación para seguir apostando por los oprimidos de este tiempo y de todos los tiempos, reconociendo la encrucijada de este nuevo capitalismo, llamémoslo como queramos: cognitivo, inmaterial, tecnocientífico, del conocimiento, de la información y muchas otras maneras que muestran la urgencia de leer esta nueva realidad.

En este sentido, pudiéramos reconocer que su propuesta se ha ampliado. Aunque todavía es limitada, está en desarrollo y no exenta de grandes dificultades, pero cada vez más, con su propuesta político-pedagógica intenta construir esas maneras como desde lo educativo y en lo educativo otro mundo es posible hoy, como anticipo del mundo de nueva humanidad, por el que batalló Freire, y que la acción más colectiva de organizaciones, movimientos, instituciones, harán real la búsqueda de esos nuevos caminos para cambiar en este tiempo en un desaprendizaje permanente que también nos ayude a aprender las nuevas maneras del cambio y a cambiar la manera de cambiar. Sí, podemos decir definitivamente: “Ladran, Sancho, luego cabalgamos”.

Qué mejor que cerrar con las palabras de Paulo Freire (2005), citadas al final de la *Pedagogía del oprimido*, para mantener su aliento:

Aún más, dado que a lo largo de la experiencia relativa que hemos tenido con las masas populares, como educador, a través de una educación dialógica y problematizante, hemos acumulado un material rico que fue capaz de desafiarnos a correr el riesgo de dar a conocer las afirmaciones que hicimos.

Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar (p. 242).

Y, desde luego, volver a nuestras raíces que se convierte en un llamado para continuar la indagación histórica en múltiples lugares para cada vez hacer más riguroso nuestro camino. Por ello, recordemos a nuestro maestro Simón Rodríguez cuando nos planteaba

¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos (...) yo dejé la Europa (donde había vivido veinte años seguidos) por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán para siempre) emprender una educación popular, para dar ser a las Repúblicas imaginarias que ruedan en los libros y en los congresos (Grases, 1954, p. 71).

## Referencias

- Aguirre, N. e Ibáñez, J. (2015). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía en construcción*. Bogotá: Desde abajo.
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El búho – Síntesis.
- Bastias, M. y Cariola P. (1995). *Crecimiento con equidad, nuevos desafíos para la educación popular. En Educación y Pobreza*. México: Colegio Mejiquense, Unicef.
- Bonilla, L. (2018). *Apagón pedagógico mundial. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. México: Ediciones Amazon.
- Brandao, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bustamante Morales, G. (2008). “Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos”. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Medellín, Colombia: Corporación Educativa Combos.
- Cabaluz, F. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico político*. Santiago de Chile: Quimantú editores.
- Cáceres, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. París: Edution du Seuil.
- Cendales, L.; Mejía, M. R. y Muñoz, J. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar*. Bogotá: CEAAL – Desde Abajo.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2004). *Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI-CRIC ¿Y qué pasaría si la escuela? 30 años de Educación Propia*. Popayán, Colombia: CRIC.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana – Unesco.

- Dimensión Educativa. (2017). Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores populares. *Revista aportes*. Bogotá, Dimensión Educativa.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2002). *Expedición a la expedición pedagógica nacional. Evaluación internacional*. Bogotá.
- Fals-Borda, O. (1981a). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals-Borda, O. (1981b). *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Bogotá: Asociación Colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2da edición). México: Siglo XXI Editores. Segunda edición.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Materiales tierra nueva.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, (2), 28-37. Popayán, Centro de Estudio e Investigación Docente, CEID-ASOINCA.
- Grases, P. (1954). Los escritos de Simón Rodríguez (Vols. 3) (Compilación y estudio bibliográfico). Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.
- Heno Medina, G. (2008). "Haciendo resistencia desde la Escuela". Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz. Medellín, Colombia: Corporación Educativa Combos.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Alforja-CEAAL.
- Jaramillo, R. (1998). La modernidad postergada. Colombia. Gerardo Rivas.
- Kusch, R. (2000). El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica. En: *Obras completas. Tomo II*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Lázaro, F. (2016a). *Bachillerato popular de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: IMPA-CEIPH.

- Lázaro, F. (2016b). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*. Buenos Aires: Naranja en flor.
- Leyva, X.; Alonso, J. y otros. (2015). *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras* (Tomos I y II). San Cristóbal de las Casas, México: Cooperativa editorial Retos.
- Medina, M.; Vargas, B; Zuluaga, M. y Villa, H. (2008). "Tejiendo sobre-vivencias". *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Medellín, Colombia: Corporación Educativa Combos.
- Mejía, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular*. São Carlos: Pedro & João Editores (Tradutores: Mara Angélica Laureano y Nathan Bastos de Souza).
- Mejía, M. R. (2015). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. Capítulo I. Ensenada, Baja California: CEAAL-Instituto McLaren Ensenada.
- Mejía, M. R. (2010). *Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Morin, E. y Delgado, C. (2018). *Reinventar la educación*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Murillo, E. (2017). *Oralidad y sentidos de la formación de Maestros en la Universidad Tecnológica del Choco*. Medellín, Colombia: La Carreta Social.
- Niebuhr, R. (1966). *El hombre moral en una sociedad inmoral. Un estudio sobre ética y política*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Pérez, E. (1985). *La escuela ayllu de Warisata*. La paz, Bolivia: Papeles.
- Planeta Paz – Oxfam. (2017). *Crear y resistir desde los movimientos sociales: sistematización de experiencias territoriales de paz*. Bogotá: Planeta Paz – Oxfam.
- Restrepo Mejía, C. y Restrepo Cadavid, E. (2008). "Entre Nosotras para nacer otras". *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Medellín, Colombia: Corporación Educativa Combos.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras Completas* (vols. 2). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI editorial y CLACSO.
- Secretaría de Educación Municipal de Pasto. (2018). *Proyecto innovador educativo municipal para los saberes y la alternatividad (PIEMSA)*. Somos de alas, no de jaulas. Colombia: Alcaldía de Pasto.

- Torres, A. (2016). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El búho.
- Torres, A. (s.f.). *La comunidad y lo común*. De próxima aparición en Bogotá: Desde abajo.
- Trejos, D.; Soto, J. P. y otros. (2018). *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas*. Bogotá: Planeta Paz.
- Zabaleta, R. (2014). *Las masas en noviembre*. La Paz. Bolivia: Hoy – Siglo XXI.
- Zambrano, A. (2015). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio.
- Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina, El “mundo otro” en movimiento*. Bogotá: Ediciones desde abajo.