

ALFONSO TORRES CARRILLO



EDUCACIÓN POPULAR
Y MOVIMIENTOS SOCIALES
EN AMÉRICA LATINA

Editorial Biblos
MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR

ALFONSO TORRES CARRILLO



EDUCACIÓN POPULAR
Y MOVIMIENTOS SOCIALES
EN AMÉRICA LATINA

Editorial Biblos
MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR

EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

En este libro confluyen dos prácticas sociales y políticas presentes en la historia de la América Latina reciente. Por una parte, la educación popular, como concepción y corriente pedagógica emancipadora, la cual surgió en torno a la experiencia educativa de Paulo Freire y se expandió a lo largo y lo ancho del continente, de la mano de procesos organizativos y de movilización que de un modo u otro buscan afirmar a los sectores populares como sujetos de su historia. Por otra parte, la educación que agencian algunos movimientos sociales latinoamericanos, entendida como una acción pedagógica que trans-forma a los sujetos que los agencian. Finalmente, se hace un balance propositivo en torno a la reflexión pedagógica y metodológica que se han venido gestando desde diversas experiencias educativas populares y que pueden ser asumidas desde los movimientos sociales.

Alfonso Torres Carrillo. Educador popular e investigador social colombiano. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Historia (Universidad Nacional de Colombia) y doctor en Estudios Latinoamericanos (UNAM, México), es autor de varios libros y numerosos artículos sobre educación popular, movimientos sociales e investigación alternativa.

ALFONSO TORRES CARRILLO

**EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN
AMÉRICA LATINA**

[REDACTED]

[REDACTED]

Movimientos Sociales y Educación Popular

Índice

[Cubierta](#)

[Acerca de Educación popular y movimientos sociales en América Latina](#)

[Portada](#)

[Introducción](#)

[1. La educación popular: práctica histórica y corriente pedagógica emancipadora](#)

[1. La educación popular como praxis emancipadora](#)

[2. La emergencia de lo popular de la educación popular](#)

[3. La educación popular como experiencia histórica](#)

[4. Transformaciones en los temas, los actores y las prácticas de la educación popular](#)

[5. Características y principios de la educación popular emancipadora](#)

[6. Debates actuales dentro del campo de la educación popular](#)

[Afirmación de la educación popular como paradigma emancipador](#)

[Lo político y la política de la educación popular](#)

[Los sujetos y las subjetividades que buscan transformar la educación popular](#)

[Lo pedagógico de la educación popular](#)

La producción de conocimiento y pensamiento desde la educación popular

7. La educación popular y los movimientos sociales

2. Las prácticas educativas de los movimientos sociales

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de movimientos sociales?

2. El ciclo actual de movilización colectiva en América Latina

Pluralidad de actores y demandas

Pueblos indígenas y campesinos en movimiento

3. Rasgos comunes de los actuales movimientos sociales

Nuevas territorialidades

Integralidad de sus demandas y procesos

Articulación desde la diferencia

Autonomía

Fortalecimiento de vínculos, valores y procesos comunitarios y solidarios

Versatilidad, flexibilidad y creatividad

Persistencia de demandas materiales

[Presencia de reivindicaciones y dimensiones y culturales](#)

[Generación de conocimiento y pensamiento propio](#)

[Valoración de la educación y formación propia](#)

[4. Algunas experiencias educativas en movimientos sociales](#)

[La Escuela Nacional de Formación \(ENFOC\) de la Confederación Nacional de Trabajadores Agrarios \(CONTAG\), en Brasil](#)

[Bachilleratos populares en la Argentina](#)

[La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi](#)

[La Corporación Con-vivamos de Medellín \(Colombia\)](#)

[5. La acción pedagógica de los movimientos](#)

[Organicidad e identidad política de las propuestas educativas](#)

[Fuentes y principios pedagógicos de la acción educativa](#)

[Horizontes y finalidades formativas](#)

[Los sujetos de la acción educativa](#)

[Construcción colectiva de las propuestas formativas](#)

[Currículos integrales y contextualizados](#)

[Orientaciones y prácticas metodológicas](#)

[Relaciones pedagógicas](#)

[Investigación y producción de conocimiento pedagógico](#)

[Sostenibilidad de las propuestas educativas](#)

[6. Paradojas y tensiones que atraviesan las propuestas educativas](#)

[3. Reflexión pedagógica y estrategias educativas populares en movimientos sociales](#)

[1. Aclarando conceptos: educación, pedagogía, didáctica y metodología](#)

[2. Momentos en la construcción de una pedagogía de la educación popular](#)

[Paulo Freire y la alfabetización concientizadora](#)

[El método dialéctico y las técnicas participativas](#)

[El reencuentro con lo pedagógico en el marco de la refundamentación](#)

[3. Emergencia de estrategias dialógicas en educación popular](#)

[El diálogo de saberes](#)

[El diálogo cultural](#)

[La negociación cultural como deconstrucción](#)

Balance crítico de las propuestas

4. Presupuestos pedagógicos y criterios metodológicos de la educación popular

1. Sentido amplio de la educación, de la formación y de la pedagogía

2. La educación popular como acción cultural

3. El diálogo como experiencia transformadora

4. Educación popular, transformaciones subjetivas y formación de sujetos

5. La educación popular forma pensamiento crítico

6. Criterios pedagógicos para orientar las prácticas de educación popular

7. Orientaciones pedagógicas para formar subjetividades críticas y emancipadoras

Bibliografía

Créditos

Introducción

En lo que llevamos del siglo XXI, América Latina ha sido escenario y protagonista de diferentes transformaciones y emergencias sociales, algunas de ellas heredadas del siglo XX. Es el caso de la llegada a los gobiernos nacionales de partidos y fuerzas políticas de izquierda y del fortalecimiento de un nuevo ciclo de luchas y movimientos sociales, así como del renacer de algunas prácticas políticas y culturales que habían sufrido cierto declive en la década del 90, como la comunicación alternativa, la educación popular, la investigación-acción participativa y el teatro del oprimido, y la emergencia de discursos y prácticas emancipadoras novedosas, como la interculturalidad crítica y el pensamiento decolonial.

Esta reactivación del campo popular y de las políticas alternativas ha atraído el interés de algunos investigadores sociales (muchos de ellos también involucrados como militantes y activistas sociales), lo que ha permitido que hoy contemos con un panorama más claro sobre sus principales rasgos y tendencias, sobre sus limitaciones y sus potencialidades en la perspectiva compartida de generar alternativas viables al capitalismo.

Este reconocimiento de la relevancia de lo educativo en los nuevos movimientos sociales y de los desafíos que estas nuevas formas de acción colectiva le plantean a la educación popular también ha sido un desafío para la investigación social y educativa. En efecto, tanto investigadores provenientes del mundo académico como de los propios movimientos sociales han generado importantes reflexiones y estudios al respecto. Un artículo pionero es el de la brasileña Roseli Caldart (1992), quien propuso un esquema analítico sobre las mediaciones y los efectos subjetivos de la participación en movimientos sociales, a partir del cual señala que la participación de los sujetos en experiencias de acción colectiva posibilita cambios en su percepción de lo cotidiano, en sus sentimientos de insatisfacción e incredulidad frente al poder dominante, en la construcción de una conciencia grupal y en la necesidad y el deseo de cambio. Dicha transformación subjetiva les permite participar de dinámicas sociales y políticas más amplias.

Por su parte, un estudio del chileno José Bengoa (1987) muestra que la

educación para los movimientos sociales tiene por objeto no sólo el aprendizaje de ciertos conocimientos y destrezas, sino que es también una actividad social básica para los movimientos sociales, en la medida en que se convierte en una formación en la práctica organizativa, la convivencia democrática y las relaciones personales. Del mismo modo, señala cómo los movimientos sociales, además de contribuir al cambio social y a ampliar los espacios de participación, posibilitan la construcción de identidad de sus participantes.

En su libro *Movimentos sociais e educação*, sobre las relaciones entre movimientos sociales, ciudadanía y educación, la brasileña Gloria Gohn enfatiza el carácter educativo de los propios movimientos sociales, en particular su incidencia en la formación de una nueva cultura política de sus integrantes y en la ampliación de la perspectiva histórica y espacial de su percepción de la realidad. En Colombia, Marco Raúl Mejía (1996) plantea que los movimientos sociales poseen un carácter educativo que hace que los diferentes actores codifiquen y se apropien de los procesos y la organización en la que están inmersos.

La reactivación de las luchas y los movimientos sociales en el continente al comenzar el nuevo siglo reactivó el interés por analizar el papel de las prácticas educativas en la acción colectiva. Brasil es el país con más producción al respecto; destacamos las tesis doctorales de Roseli Caldart (2004), Lucineide Medeiros (2010), Norma Michi (2010) y Fernando José Martins (2011) sobre la educación y la pedagogía del Movimiento de los Sin Tierra (MST) y los balances de conjunto de la relación educación-movimientos sociales (Jezine et al., 2010; Ribeiro, 2010); también reciben atención experiencias como la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo (Basile, 2002), los bachilleratos populares (Elisalde y Ampudia, 2008; Elisalde et al., 2013; Ampudia, 2013) y el movimiento Barrios de Pie en la Argentina, así como las escuelas zapatistas y otros movimientos populares en México (Ruiz Muñoz, 2009). Estos estudios, basados en el análisis de casos específicos, aportan elementos acerca de las concepciones, los contenidos y las prácticas educativas al interior de organizaciones y movimientos sociales, así como su contribución a la gestación de una nueva pedagogía.

Desde los centros y las redes que promueven educación popular, así como por parte de educadores populares, también se ha expresado una preocupación sobre la relación entre movimientos sociales y educación popular. Ello se evidencia en la recurrencia del tema en *La Piragua*. *Revista Latinoamericana de Educación y*

Política, editada por el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL); también en las reflexiones al respecto por parte de educadores populares como María Rosa Goldar (2008, 2010, 2012, 2013), Mario Garcés (2008 y 2010), João Francisco Souza (1994, 1996) Para grupos de educación popular como la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares en la Argentina y el colectivo Diatriba de Chile, el tema de la educación y los movimientos sociales ha constituido el eje principal de sus reflexiones y publicaciones (Ampudia y Elisalde, 2008, 2014).

Vale la pena destacar que a partir de la VIII Asamblea del CEAAL realizada en Lima en 2012, esta red asumió como mandato convertirse en un movimiento de educadores populares articulado orgánicamente con los movimientos sociales de la región.

Finalmente, el autor de este libro también ha investigado las prácticas educativas realizadas desde las organizaciones sociales (Torres Carrillo, 1995) y ha analizado diferentes formas de acción colectiva en su relación con la formación de sujetos y de subjetividades políticas, así como la construcción de saberes y prácticas pedagógicas en organizaciones y movimientos populares urbanos (Barragán, Mendoza y Torres Carrillo, 2006; Torres Carrillo, 2007, 2011).

A partir del reconocimiento del acumulado investigativo en el tema, este libro pretende dar cuenta de dos campos sociales que, si bien es cierto tienen su propia autonomía, se intersectan a menudo y buscan mutuamente fortalecerse: el de la educación popular, como corriente pedagógica y movimiento educativo, y el de los movimientos sociales, entendidos de manera amplia como un espectro de luchas, acciones colectivas, experiencias y procesos asociativos que evidencian los múltiples conflictos y exclusiones que genera o exacerba el capitalismo y que a su vez se proponen, no sólo resistirle, sino también generar alternativas desde otros sentidos y horizontes de futuro.

En primer lugar, el libro se ocupa de la educación popular, en su especificidad y en su historicidad desde su apuesta crítica y emancipadora y su propósito de contribuir a formar sujetos sociales transformadores de la realidad. En segundo lugar, con base en dos investigaciones recientemente realizadas, se presentan y analizan las prácticas educativas gestadas desde algunos movimientos sociales del continente. Finalmente, se presentan algunas estrategias pedagógicas provenientes de educación popular, que pueden ser empleadas por educadores populares y militantes sociales en procesos formativos y acciones educativas con

organizaciones populares y movimientos sociales.

Bogotá, diciembre de 2015

1. La educación popular: práctica histórica y corriente pedagógica emancipadora

1. La educación popular como praxis emancipadora

Basta con echar un vistazo a internet para confirmar que la educación popular es, a lo largo y ancho del continente latinoamericano, un referente compartido y presente en una pluralidad de experiencias, prácticas y acciones agenciadas por diversos colectivos y organizaciones de base, asociaciones civiles, instituciones gubernamentales y redes internacionales, en los más variados escenarios políticos, sociales, culturales, formativos y estéticos, y que dicen asumir opciones, proyectos, compromisos e interacciones con el “pueblo”, los “sectores populares”, las “clases subalternas”, la “multitud” o la “gente común” en un horizonte de cambio, transformación, liberación o emancipación social.

Este amplio espectro de actores, acciones y sentidos de la expresión educación popular nos obliga a aclarar su significación histórica y pedagógica, más aún cuando es el locus de enunciación y la perspectiva de este libro. He insistido en otros momentos (Torres Carrillo, 1995, 2004, 2008) en la necesidad de hacer explícita nuestra manera de entender la educación popular, no para establecer una definición canónica y doctrinal, sino porque, al reconocer su carácter histórico y contextual, sabemos que cuando han aparecido estas dos palabras juntas adquieren sentidos diferentes.

Ya desde mediados de la década del 80, el antropólogo y educador popular brasileño Carlos Rodrigues Brandão (2006) identificó tres grandes sentidos de la expresión educación popular.

En primer lugar, como proceso de reproducción del saber de las comunidades populares; definición antropológica que reconoce la distribución social del conocimiento y del capital cultural, equivalente al de sabiduría o cultura popular. En este sentido, el conjunto de saberes y prácticas sobre la crianza de niñas y niños formaría parte de la educación popular en este sentido etnográfico, que sería equivalente a otros como cocina popular o arte popular.

En segundo lugar, como democratización del saber escolar. Articulada con el movimiento ilustrado y el proceso de democratización de las sociedades contemporáneas, la expresión se asoció a la extensión o universalización del

acceso de los sectores más pobres a la educación escolarizada. Dentro de este sentido estarían las múltiples iniciativas que desde la Iglesia reformada y la católica se dieron para “llevar las primeras letras” a los niños de la plebe en Europa y a los indígenas y mestizos en las colonias de ultramar; también este sentido de educación popular es el que intelectuales y gobernantes liberales desde el siglo XVIII emplearon en sus escritos y políticas educativas destinadas al “pueblo”.

Durante el siglo XX, múltiples iniciativas de alfabetización de adultos se identificaron con esta representación de educación popular como democratización educativa. Por ello, es común encontrar, tanto en los discursos políticos y educativos como en la literatura académica previa a la década de 1960, la expresión educación popular, para referirse a cualquier iniciativa o acción educativa orientada a las poblaciones pobres de cada país, con miras a incorporarlas, sea a la civilización, al progreso, a la modernidad, a la democracia o a la ciudadanía liberal.

En tercer lugar, como “trabajo de liberación a través de la educación” (Brandão, 2006). En el seno de algunas iniciativas de alfabetización y educación de adultos en Brasil, fueron surgiendo movimientos que interpretaron el problema de la exclusión educativa de los sectores populares como una expresión de injusticia social derivada del modelo de desarrollo y tipo de sociedad dominante, el capitalismo. En consecuencia, entendieron su labor educativa, no como integración o “desarrollo de la comunidad”, sino como proceso de organización y lucha de los educandos para transformar las condiciones de injusticia que los mantiene en su condición de oprimidos y excluidos: “La educación popular emerge como un movimiento de trabajo político con las clases populares a través de la educación” (Brandão, 2006: 75).

En este último sentido, la educación popular no es una variante o extensión de la democratización de la escuela, sino una concepción emancipadora que busca la transformación del orden social y del sistema educativo mismo. Es este sentido crítico y liberador el que inauguran a comienzos de la década del 60 las propuestas educativas del Movimiento de Cultura Popular de Recife impulsado por Paulo Freire y un equipo de educadores de la Universidad Federal de Pernambuco, que inspiró la producción intelectual posterior y la de los educadores populares latinoamericanos a las múltiples prácticas educativas articuladas con organizaciones educativas, culturales y sociales y luchas populares a lo largo y ancho de América Latina desde la década del 70 hasta la

actualidad. También es este mismo horizonte político y pedagógico emancipador el que lleva a que diferentes movimientos sociales adopten y recreen la educación popular dentro de sus espacios y acciones formativas.

En su medio siglo de existencia como práctica y concepción pedagógica, la educación popular ha sido definida de diferentes maneras, las cuales ponen el acento en su intencionalidad política emancipadora, en su interacción con los actores populares movilizados y en su propósito de formar conciencias críticas y subjetividades rebeldes, tal como lo evidencian estos planteamientos de diferentes educadores:

Entendemos por educación popular un proceso colectivo mediante el cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase. (Peresson, Mariño y Cendales, 1983)

La educación popular se plantea como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares, con vistas a la creación popular. (Freire, 1985)

La educación popular es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. (García-Huidobro, 1988)

La educación popular se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, que son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares. (Osorio, 1991)

A partir de estas definiciones y de un reconocimiento histórico de algunos rasgos

presentes en las diferentes prácticas y textos de educación popular, hemos propuesto la siguiente conceptualización (Torres Carrillo, 2011: 26): por educación popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador.

2. La emergencia de lo popular de la educación popular

Este sentido emancipador y la expresión misma de educación popular, que asumimos en este libro, no emergió súbitamente, sino que fue el resultado de condiciones y circunstancias históricas de carácter político y cultural que lo hicieron posible en América Latina entre fines de la década de 1960 y mediados de la década de 1980, cuando ya aparece instituida como un conjunto de centros, organizaciones, redes, publicaciones y procesos formativos de “educación popular”.

De ello nos ocuparemos a continuación, tomando como referente la obra de Paulo Freire, quien fue recogiendo, sintetizando y proyectando el magma de significados emergentes que provenían de múltiples campos y prácticas sociales. En efecto, si bien fue la acción educativa y la reflexión pedagógica de Freire el punto de partida de la educación popular emancipadora, al comienzo él no utilizó la expresión educación popular; en sus primeros trabajos (1959, 1967, 1970) acuñó otras, como educación problematizadora, educación liberadora y acción cultural. “En mis primeros trabajos no hice casi ninguna referencia al carácter político de la educación. Aún más, casi nunca me referí al problema de las clases sociales ni a la lucha de clases” (Freire, 1979: 43).

Sólo fue en el contexto de radicalización de las luchas políticas, sociales y culturales a nivel mundial y en América Latina, iniciada desde la segunda mitad de la década de 1960¹ y de la creciente influencia del marxismo,² tanto en las interpretaciones de la realidad latinoamericana como en las comprensiones políticas de muchos militantes, activistas sociales y educadores comprometidos, cuando los propósitos educativos y culturales de liberación y de transformación adquirieron una connotación más política y una orientación clasista y revolucionaria.

¿Cuándo y cómo se fue evidenciando esta comprensión más política de la educación por parte de Paulo Freire? Es en *Pedagogía del oprimido* (1970), escrita en Chile, donde por primera vez se refiere a la “politicidad del acto

educativo” y la dimensión política de la educación, atribuyéndole un papel en la concientización de los oprimidos y en su lucha por liberarse de los opresores.

Una década después, ratificaba este tránsito:

El Paulo Freire de ayer –un ayer que yo ubicaría en los años 50 y 60– no veía con claridad algo que el Paulo Freire ve con mucha claridad, y es lo que denomino la politicidad de la educación. Esto es, la cualidad que tiene la educación de ser política; porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso, no es posible siquiera hablar de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política. (Freire, 1988: 23)

El carácter político de la educación se evidencia a varias escalas; a nivel macro, en la medida en que la escuela y los sistemas educativos en general fueron creados y existen en función de los intereses políticos de las clases dominantes a través del Estado y de otras instituciones de la sociedad civil; a nivel micro, porque las prácticas educativas cotidianas reproducen o transforman las relaciones sociales y de poder existentes en la sociedad, sean o no conscientes de ello los educadores; por ello, la educación nunca es neutra y más bien debe orientarse hacia la emancipación humana de toda forma de opresión, exclusión y discriminación.

En este reconocimiento de la politicidad de la educación y del carácter educativo de la acción política transformadora es que Freire plantea la indisociable unidad entre educación y política, las cuales llegan a tener presupuestos y desafíos comunes:

Tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad alrededor de a favor de quién y de qué, por lo tanto contra quién y contra qué, hacemos la educación y a favor de quién y de qué, por lo tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política. Mientras más ganamos esta claridad a través de la práctica, más nos damos cuenta de la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. (Freire, 1979: 27)

Esta afirmación de la politicidad de la educación se afirmó desde su, cada vez mayor, compromiso revolucionario durante los años 70 y 80³ y su creciente apropiación no dogmática del marxismo en su pensamiento; como él mismo lo afirmó, “no fui a las clases oprimidas a causa de Marx. Fui a Marx a causa de ellas; mi compromiso con ellas fue lo que me hizo encontrar a Marx, y no lo contrario” (Freire, 1988: 75).

También esta lectura marxista de la educación y de la política fue la que llevó a Freire desde finales de la década de 1970 a insistir en el carácter clasista de la opresión, y por tanto de la emancipación: “Los oprimidos, como clase en sí, no actúan de acuerdo a su ser [...] asumiéndose como «clase para sí», entienden la tarea histórica que les es propia” (Freire, 1979: 140). “No hay humanización, al igual que no hay liberación, sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases... analfabetos o no, los oprimidos, en tanto clase, no superarán la explotación, si no es mediante la transformación social” (48).

Esta lectura clasista de la opresión, de la concientización y de la transformación social, compartida por los educadores cada vez más comprometidos y articulados con organizaciones, luchas y movimientos populares, fue la que posibilitó la emergencia de la categoría “popular” como adjetivo más pertinente para calificar sus prácticas educativas. Lo “popular” no sólo se refería tanto a las clases o los sectores populares de la población, destinatarios preferenciales de la acción educativa, sino principalmente al sentido de la opción política: contribuir a que se constituyeran en el sujeto político de la necesaria transformación de la sociedad.

En efecto, como han insistido pensadores latinoamericanos como Enrique Dussel (2006), Helio Gallardo (2006) y Oscar Jara (2010), el sentido de “pueblo” y de lo “popular” desde las opciones políticas emancipadoras no es el de nación de los ilustrados europeos, ni el “sujeto histórico” de ciertos discursos que lo asumen como una unidad homogénea; la categoría “pueblo” designa el actor colectivo político que se moviliza para denunciar las múltiples injusticias, para transformar las condiciones de su existencia y para conquistar su emancipación; ya Fidel Castro en 1953 había esbozado este sentido movilizador de la categoría pueblo:

Entendemos por pueblo, cuando hablamos de lucha, la gran masa irredenta [...]

la que ansía grandes y sabias transformaciones de todos los órdenes y está dispuesta a lograrlo, cuando crea en algo y en alguien, sobre todo cuando crea suficientemente en sí misma. (Castro, 2007: 68)

Por su parte, Dussel (2006: 8) eleva esa palabra a categoría de la filosofía latinoamericana:

La categoría política el pueblo, entonces, constituye un nuevo objeto teórico de la filosofía política latinoamericana. Para su construcción se podrá contar con distinciones categoriales que se aplicaban en otros temas. Por ejemplo, si se hablaba de “clase en-sí” y “clase para-sí”, o “conciencia de la clase obrera”, habrá que vislumbrar lo que pueda significar un “pueblo en-sí” y un “pueblo para-sí”, lo mismo que una “conciencia de ser pueblo” desde la memoria histórico-popular que trasciende el sistema capitalista.

Este entendimiento de lo popular como actor político que se construye en las luchas emancipadoras es el que permite comprender por qué los educadores populares asumen que su principal cometido sea contribuir al empoderamiento de colectivos y segmentos sociales objeto de explotación, opresión o discriminación. También por ello los educadores populares encuentran en las organizaciones, y en los movimientos sociales, su principal escenario de actuación; el locus más propicio para su vinculación y actuación con los sectores subalternos.

También es por esta opción “popular” que la educación popular interactúa con otros campos y prácticas críticas y emancipadoras, como la teología, la ética, la filosofía y la psicología de la liberación, la comunicación alternativa, el teatro del oprimido y la investigación-acción participativa; todas ellas, surgidas en la misma coyuntura histórica de los 70 y 80, y presentes en muchas de las luchas y los movimientos sociales actuales. Por ello no es extraño constatar que quienes construyeron estos discursos y prácticas alternativas a las concepciones e instituciones hegemónicas tuvieran vínculos e interacciones estrechas.⁴

Como concepción educativa emancipadora, en la actualidad la educación

popular ha sido acogida por y se beneficia de otras perspectivas y movimientos alternativos a la dominación capitalista, como el feminismo popular, el ambientalismo popular, la agroecología, la educación intercultural crítica, el desarrollo alternativo y las epistemologías del Sur. Esta rica con-fusión trae consigo una hibridación de sentidos y metodologías en las prácticas educativas populares concretas, que no siempre se vuelven objeto de sistematización y reflexión crítica por parte de sus protagonistas.

3. La educación popular como experiencia histórica

Como ya se mencionó, la educación popular emancipadora tiene su antecedente más inmediato en Brasil a comienzos de la década de 1960, en la propuesta de educación liberadora de Paulo Freire; dicha experiencia surgió en el contexto del Movimiento de Cultura Popular impulsado por colectivos de intelectuales y universitarios en el nordeste brasileño, quienes buscaban la formación política de los campesinos y habitantes de las favelas a través de la acción cultural.

Al reconocer que la mayor parte de éstos eran analfabetos, Freire crea un método de alfabetización (inicialmente llamado “psicosocial” y concientizador) que posibilitaba que, a la vez que las personas adquirían la cultura escrita, comprendían críticamente su realidad y se reconocían como sujetos que podían transformarla. Esta propuesta fue llevada a cabo con carácter exitoso con varias poblaciones campesinas en el nordeste de Brasil y por ello Freire fue llamado a comienzos de 1964 por el presidente progresista João Goulart para implementarla en todo el país (Gadotti y Torres, 2001).

A partir de esta experiencia (interrumpida en 1964 por el golpe militar en Brasil), Freire fue elaborando los planteamientos de una pedagogía liberadora que partía de cuestionar la educación predominante en las escuelas por reproducir las relaciones de opresión predominantes en la sociedad. Postuló que la educación debe servir para que educadores y educandos sean más humanos al actuar juntos para transformar las condiciones que hacen posibles dichas relaciones opresoras. Ello exige leer y colocarse críticamente frente a su mundo y actuar para transformarlo en función de visiones de futuro realizables (“inéditos viables”); así, a través del diálogo en torno a dicha praxis transformadora, educandos y educadores se hacen sujetos.

Como también se señaló, estas ideas de Freire van a circular a lo largo del continente desde comienzos de la década de 1970 entre educadores y activistas cristianos, así como entre militantes políticos y sociales, que veían en ellas una concepción pedagógica coherente con un afán de potenciar las luchas populares que conmovían el continente. La educación popular se convierte en un movimiento educativo cuando la pedagogía liberadora se radicaliza y se redefine

como “popular” en la práctica de cientos de maestros, animadores culturales y militantes sociales, organizaciones civiles y redes a lo largo y ancho de América Latina.

La revolución sandinista y el ascenso de otros movimientos insurgentes en América Central y del Sur van a afianzar esta radicalización de la educación popular como pedagogía revolucionaria para que los diferentes sectores populares movilizados afirmaran su conciencia y compromiso de transformación. En la década de 1970 también la educación popular se realiza con organizaciones de campesinos, de indígenas, de mujeres y de jóvenes de barrios populares, incorporando prácticas culturales y reconociendo la singularidad de estos diferentes colectivos sociales.

La década de 1990 representa un período de cuestionamientos y transformaciones dentro del movimiento de la educación popular, asociados a la crisis del socialismo soviético, a la transición democrática en algunos países del continente, a la caída del sandinismo, a los procesos de paz en Centroamérica y al recrudecimiento de la represión en países como Colombia y Perú. El nuevo discurso que se impuso fue la celebración de la democracia liberal, que se presentaba como superación de la confrontación entre capitalismo y socialismo; luego de décadas de lucha contra las dictaduras y la aspiración de reconstruir las frágiles democracias, algunas organizaciones de la sociedad civil y educadores populares acogieron con entusiasmo el nuevo horizonte, reorientando sus prácticas hacia la formación ciudadana.

Por otra parte, desde finales de la década de 1980 algunos educadores populares ya habían venido expresando su insatisfacción con los referentes ideológicos y epistémicos que las orientaban; en particular con cierto determinismo economicista que no permitía comprender actores sociales como los jóvenes y las mujeres, los sectores populares ciudadanos y las poblaciones indígenas y afros, que ganaban protagonismo en las luchas sociales.

En este cruce entre el cambio de perspectivas políticas y la necesidad de recrear los referentes interpretativos, fue ganando fuerza la propuesta de “refundamentación de la educación popular”, que además reivindicó la importancia de lo pedagógico, muchas veces eclipsado o subordinado por los discursos políticos. Así, a través de la revista La Piragua y otras publicaciones del hoy llamado Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), se movilizaron discusiones sobre la crisis de paradigmas, la

democracia y la ciudadanía, las subjetividades, el diálogo cultural y sus didácticas.

También en la década del 90 se produjo un cambio en la financiación de las organizaciones civiles que habían venido impulsando la educación popular: las agencias de financiación europeas empezaron a orientar sus recursos hacia los países pobres del Este y hacia África, bajo el supuesto de que Latinoamérica ya no era prioridad, dado el proceso de redemocratización y de reactivación económica. Las nuevas fuentes de financiación pasaron a ser los gobiernos de transición, que incorporaron en sus discursos y programas asuntos como la participación, la democracia local y la formación ciudadana; acudieron a centros de educación popular para su diseño e implementación; algunas se orientaron a incidir en la política pública.

Mientras tanto, los efectos nefastos de las políticas neoliberales, la pérdida de legitimidad de los gobiernos de transición (clientelismo, corrupción, ineficacia), así como el crecimiento de la conflictividad social, generaron las condiciones para que en varios países de la región se reactivaran movimientos sociales (indígena, campesino), emergieran otros nuevos (antineoliberales, ambientales, juveniles), se fortalecieran o surgieran partidos y movimientos de izquierda, y algunos de ellos llegaron al poder de gobiernos locales y nacionales (Zibechi, 2003; Aguirre, 2009).

Ha sido de la mano de este renacer de las luchas sociales, así como de las indignaciones, los anhelos y las esperanzas que expresan, que la educación popular ha vuelto a ser un sentido, un sentir y un motivo para muchas personas y colectivos, que ven en ella un referente político y pedagógico para orientar sus prácticas. Es interesante destacar acá que en las últimas publicaciones de Freire su preocupación estuvo centrada en los desafíos de la educación crítica para el siglo que iniciaba, signado por la globalización capitalista y el resurgimiento de conflictos nacionalistas, étnicos e identitarios; allí, Freire va a reivindicar una pedagogía de la indignación, basada en una opción ética y política que promueva la solidaridad, la pluralidad cultural y el derecho a la rebeldía.

Este renacer de la educación popular se evidencia en la proliferación de colectivos, encuentros y jornadas de reflexión que se vienen realizando en diferentes países del continente; asimismo, luego de un período de escepticismo frente a las pedagogías liberadoras en el mundo académico, se crean acá y allá cátedras, eventos y cursos sobre Paulo Freire, la educación popular y las

pedagogías críticas.⁵

Finalmente, como desarrollaremos en el capítulo 2, la educación popular se reactiva en el momento actual, a través de su apropiación y recreación por parte de diversos programas, proyectos y prácticas educativas gestadas por algunos movimientos sociales de la región, como la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, la educación do campo del Movimiento de los Sin Tierra y otras experiencias educativas del movimiento campesino en Brasil, en los bachilleratos populares surgidos en Buenos Aires y hoy presentes en otros lugares de la Argentina, en las universidades indígenas de Ecuador, México y Colombia, y en las escuelas de formación gestadas por organizaciones populares y redes de colectivos de base en las principales ciudades de Colombia.

4. Transformaciones en los temas, los actores y las prácticas de la educación popular

Asistimos en la actualidad a la emergencia de múltiples experiencias, colectivos, redes y acciones formativas que se reivindican como educativas populares. Dicho renacer ha significado una renovación de sus áreas de acción, actores, contenidos y prácticas, que es necesario visibilizar. Por ello, a continuación hacemos un balance de las más significativas transformaciones acaecidas dentro del campo de la educación popular latinoamericana, en particular en sus espacios, sus actores y sus prácticas formativas.

En su comienzo, la educación popular se orientó hacia las áreas de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos; pero muy pronto se amplió a la formación de dirigentes sociales (campesinos, populares, locales), al trabajo en derechos humanos, a la comunicación alternativa, al género, lo ambiental y la economía solidaria; con los procesos de democratización iniciados en la última década del siglo XX, la educación popular se involucró en la escuela formal, así como en procesos de participación local y de educación ciudadana.

En la actualidad aparecen temas emergentes como la planeación local y los presupuestos participativos, el derecho alternativo y la justicia comunitaria, el feminismo y el ambientalismo popular, la promoción de soberanía alimentaria, la agroecología, el comercio justo y las prácticas de buen vivir; que se suman a las prácticas artísticas y estéticas urbanas (rap, break dance, grafitis), la educación intercultural, la promoción y defensa de los derechos de la población LGBTI, y la defensa del territorio frente a la minería extractiva y la construcción de hidroeléctricas. En países como Colombia, donde persiste o recién se supera el conflicto armado, se afianzan el trabajo con desplazados y víctimas de la violencia, los trabajos en autocuidado y memoria traumática y la construcción de paz y reconciliación.

Desde sus inicios, las prácticas educativas populares privilegiaron poblaciones vistas como oprimidas, explotadas o discriminadas, tales como campesinos, habitantes de barrios populares y otras categorías de trabajadores; desde la

década del 80 se visibilizaron las mujeres, los jóvenes y grupos culturales, reactivándose su interés por sus identidades (Sime, 1991). Con la ampliación de sus perspectivas de acción, la educación popular hoy trabaja con profesores y estudiantes de instituciones educativas, población LGBTI, pueblos originarios (Streck y Esteban, 2013), víctimas de la violencia, colectivos y comunidades de paz, jóvenes y niños, como es el caso del movimiento de actoría juvenil y protagonismo infantil.

La educación popular privilegia la realización de acciones de formación de personas, colectivos y organizaciones sociales en las temáticas mencionadas desde enfoques y perspectivas críticas, a través de la realización de talleres, cursos, escuelas de líderes y producción de materiales educativos y comunicativos. En la actualidad, el espectro de estrategias se ha ampliado a trabajos de reactivación colectiva de memoria (Torres Carrillo, 2014), recorridos y ritualidades por el territorio, encuentros conversacionales y producción de narrativas (orales, visuales, escritas, corporales).

Algunos centros y colectivos de educación popular también han incorporado prácticas investigativas orientadas a la producción de conocimiento social y pedagógico, en particular a través de la investigación participativa, la recuperación colectiva de historias locales y de memoria y la sistematización de experiencias (Torres Carrillo, 2010). En la actualidad, algunos colectivos de educación popular también hacen uso de nuevas estrategias como la cartografía social y la autoindagación crítica.

En cuanto a las metodologías y estrategias didácticas, la educación popular ha sido muy productiva en la generación de propuestas metodológicas, tales como la problematización y la concientización (Freire), los métodos y las técnicas de carácter participativo y el diálogo de saberes (en las décadas de 1970 y 1980). En las décadas recientes han surgido estrategias para el diálogo cultural, la interculturalidad crítica, las pedagogías de la memoria, de la corporalidad, del cuidado, del recorrido territorial, de las acciones narrativas y el uso de prácticas rituales, simbólicas y celebrativas.

5. Características y principios de la educación popular emancipadora

A lo largo de esa búsqueda histórica y sus actuales desarrollos, la educación popular ha forjado su identidad como praxis pedagógica emancipadora y ha construido los núcleos de sentido que la caracterizan como concepción y práctica educativa: su posición crítica e indignada frente a las múltiples opresiones, exclusiones y discriminaciones presentes en la sociedad, su opción ética y política por su transformación hacia modos de existencia y de organización social más justos y democráticos, su articulación a los procesos organizativos, luchas y movimientos que se generan al interior de los sectores populares, su interés por formar sujetos individuales y colectivos a través de su afectación cultural y subjetiva, su capacidad de inventar y recrear estrategias metodológicas y pedagógicas de carácter problematizador, dialógico, participativo e interactivo.

Sin desconocer la heterogeneidad de actores, ámbitos, prácticas y modos de entenderla, podemos identificar un conjunto de ideas fuerza que le dan coherencia a la educación popular como concepción y práctica educativas: a partir de una crítica indignada al orden social dominante y de identificarse con visiones de futuro alternativas, busca contribuir a la constitución de diversos sectores subalternos como sujetos de transformación, incidiendo en diferentes ámbitos de su subjetividad, mediante estrategias pedagógicas dialógicas, problematizadoras, creativas y participativas (Torres Carrillo, 1993, 2008).

A continuación, sintetizo estos núcleos de sentido que se expresan en las ideas y acciones de los educadores populares, y que les confieren su propia identidad y las diferencian de otras prácticas pedagógicas o sociales:⁶

Su posicionamiento crítico e indignado frente a las múltiples injusticias, opresiones y discriminaciones presentes en la sociedad capitalista y también frente a las instituciones y prácticas educativas que las expresan y perpetúan.

Su opción y un horizonte éticos y políticos de carácter emancipador. Esta dimensión utópica de la educación popular se expresa a través de la permanente reivindicación de la esperanza activa, así como de sueños, visiones de futuro y utopías sociales donde “otros mundos son posibles”.

Su propósito de contribuir a que los sectores populares (llámense “oprimidos”, pobres, campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes, etc.) se constituyan como actores políticos de transformación. La práctica privilegiada para impulsar dicha intención es la de acompañar sus luchas, procesos organizativos y movimientos sociales.

Como acción pedagógica, la educación popular busca incidir en la transformación de la cultura y la subjetividad de los sujetos educativos, tanto individuales como colectivos. Por ello, las frecuentes alusiones a su concientización, a afectar sus creencias, sus representaciones, su memoria, sus emociones, su voluntad y su corporeidad.

Finalmente, pero no menos importante, un rasgo visible de la educación popular ha sido su capacidad para crear y poner en práctica estrategias y metodológicas y didácticas de carácter dialógico, participativo y práctico, tales como el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento y las cartografías corporales.

Esta constelación de sentidos (crítico, emancipador, orgánico y movimientista, formativo, pedagógico y metodológico), presentes en la educación popular y que han sido reflexionados y conceptualizados por Freire y otros pedagogos latinoamericanos, nos lleva a reconocerla, no sólo como una práctica, sino también como una concepción educativa. En esto ha insistido el educador colombiano Marco Raúl Mejía, quien plantea que la educación popular como concepción educativa posee sus propias prácticas, sus conceptualizaciones, sus pedagogías, su metodología y su opción ética de transformación (Mejía y Awad, 2004; Mejía, 2009: 42; 2010: 26).

Asumir la educación popular como concepción pedagógica implica abordarla integral y coherentemente en sus múltiples dimensiones e interacciones; asimismo, exige una sistematización, reflexión y conceptualización permanentes. También nos permite cuestionar prácticas que se asumen como de educación

popular, pero que las reducen a un plano discursivo y teórico, la ven y utilizan sólo como estrategia metodológica, o la reducen al uso de algunas de sus herramientas y técnicas.

Desde una perspectiva más histórica y cultural, hoy también podemos reconocer a la educación popular como una corriente pedagógica y un movimiento educativo; esto es posible porque desde hace varias décadas inspira prácticas, reflexiones y conceptualizaciones de un gran número de educadores, maestros, animadores culturales y militantes sociales, así como de organizaciones civiles y redes sociales que han asumido, recreado y potenciado los sentidos y principios políticos y pedagógicos de este enfoque educativo emancipador (Torres Carrillo, 2008, 2010).

Los siguientes seis rasgos son característicos de la matriz histórica desde la cual se ha configurado un conjunto de intenciones educativas comunes a las prácticas educativas populares, cuyos sentidos contribuyen a realizar los fines políticos y formativos de diferentes prácticas educativas populares en los diferentes contextos y campos de acción ya señalados. A continuación, los sintetizamos a modo de principios y propósitos educativos, que pueden potenciar el buen pensar y actuar de los educadores:

1. La educación popular cuestiona y busca transformar las condiciones que impiden la vida digna de las personas y las comunidades. El trabajo pedagógico favorecerá el análisis crítico y participativo sobre los contextos y las realidades de las poblaciones y los sujetos educativos, así como de las representaciones que cada actor tiene sobre éstos. Como educación problematizadora, la educación popular parte de situaciones cercanas y significativas para avanzar en la comprensión de las causas estructurales que condicionan dichas problemáticas y sus contextos, las afectaciones causadas en términos de derechos, así como la identificación de alternativas para resolverlas desde la transformación individual y social de las condiciones injustas que las generan.

2. La educación popular reconoce y afirma la condición de sujetos de los educadores y los educandos. Antes que todo, la educación popular parte de considerar que los educandos y los educadores son personas humanas, sujetos

de derechos y portadores de sueños y esperanzas. El trabajo educativo debe crear condiciones y acciones que afirmen esa calidad de sujetos humanos, evitando lenguajes y prácticas que denigren dicha dignidad, a la vez que afiancen su autonomía y responsabilidad en la reconstrucción de sus proyectos de vida personal, familiar y comunitaria.

3. La educación popular afirma y construye sentidos de comunidad desde el respeto a la diferencia. Los seres humanos nos hacemos sujetos en relación con los otros, y la vida humana cobra sentido en lo colectivo. Por ello, las prácticas educativas no deben atender a los individuos, sino también las múltiples relaciones con otras personas que los hacen partícipes de comunidades (familiares, barriales, culturales), apuntando a fortalecer valores, vínculos y sentimientos comunitarios desde los cuales rehacer y sostener sus nuevos proyectos de vida.

También desde las prácticas educativas se pueden promover valores colaborativos y actitudes críticas tales como la capacidad de asombro ante el mundo, la apertura y flexibilidad de pensamiento, la humildad, el compromiso y la coherencia ética e intelectual; también desarrollar capacidades prácticas y procedimentales, como la toma conjunta de decisiones, la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo y la resolución de problemas.

4. La educación popular reconoce y busca fortalecer las identidades personales y sociales de los educandos y los educadores. Los educandos son portadores de una experiencia propia, marcada por sus condiciones sociales, culturales y generacionales, y por los caminos que han transitado en sus territorios, consumos culturales y prácticas sociales; ello les ha posibilitado empezar a construir unos referentes identitarios y unos sentidos de pertenencia que deben ser reconocidos y traídos a los espacios educativos, para materia prima de su propia comprensión y en la definición de sus apuestas futuras. Así, por ejemplo, estéticas corporales y gustos musicales no deben ser estigmatizados a priori, sino explorados como para comprender sus propias representaciones y los sentidos que animan sus comportamientos y sus expectativas de futuro.

5. La educación popular contribuye a fortalecer la ciudadanía activa y los valores democráticos. No basta con reconocer a los educandos como sujetos de derechos; las prácticas educativas deben propiciar su promoción y ejercicio a través de acciones y relaciones participativas, tanto en la organización de la institucionalidad escolar, como en la toma de decisiones sobre algunos asuntos propios de su vida colectiva, como en la generación de iniciativas que permitan afirmar los valores y procedimientos propios de la democracia participativa.

De este modo, las personas que participan de experiencias educativas populares pueden hacerse ciudadanos críticos y activos, que valoran y ejercen la democracia no sólo en los eventos electorales y en los espacios institucionales, sino en todos los espacios de su vida familiar, comunitaria y social. Estas ciudadanía crítica desbordan los límites de la democracia liberal instituida y vislumbran otras posibles formas de vida y organización políticas.

6. La educación popular contribuye a la formación de pensamiento crítico de los educandos y los educadores. La “concientización” ha tenido un lugar importante en la educación popular; inicialmente Freire la entendió como toma de conciencia personal de la realidad para transformarla; en otro momento los educadores populares la asumieron como “conciencia de clase”; hoy la asociamos a la formación de pensamiento crítico, el cual implica la formación de actitudes y criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. El pensamiento crítico involucra esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se orientan las prácticas individuales y colectivas. Aunque el proceso de pensamiento es individual, pensar críticamente es siempre un proceso colectivo y cultural.

Desde las prácticas educativas se puede promover la formación de pensamiento crítico, a través de una mayor sensibilidad al contexto, al reconocimiento de situaciones conflictivas y de los factores y elementos que permitan comprenderla; identificar y analizar situaciones problemáticas, interpretarlas adecuadamente y formular propuestas para su resolución; la articulación de teoría y práctica.

6. Debates actuales dentro del campo de la educación popular

Gracias a la conformación de diferentes redes latinoamericanas, como el Consejo Ecuménico Latinoamericano de Educación Cristiana (CELADEC) y el ya mencionado CEAAL, sus encuentros, grupos de trabajo y publicaciones, la educación popular se ha venido consolidando como un campo de debate y construcción de pensamiento crítico. De cara a los desafíos del contexto mundial, regional, nacionales y locales, en particular aquellos que demandan o afectan sus prácticas educativas, los educadores populares han venido construyendo a lo largo del presente siglo una agenda de discusión en torno a problemáticas asociadas a los ejes de sentido histórico y a otros provenientes de las realidades emergentes.

A continuación, sintetizamos las principales discusiones y reflexiones que se han venido dando en torno a los ejes de debate y acción que hoy conforman la agenda del movimiento latinoamericano de educación popular.

Afirmación de la educación popular como paradigma emancipador

Para la comunidad de educadores populares y los centros afiliados al CEAAL, la última década del siglo XX estuvo marcada por el debate en torno a la llamada “refundamentación de la educación popular”, que insistía en la necesidad de revisar y actualizar los presupuestos políticos y conceptuales sobre los cuales se conformó dicha corriente pedagógica. Esta preocupación se justificaba ante algunos cambios políticos, epistemológicos y culturales que erosionaban los fundamentos de su sentido crítico y emancipador; algunos eran de alcance mundial (en particular la debacle del bloque socialista y la llamada globalización) y otros propios de la región latinoamericana (transiciones a la democracia, procesos de negociación con guerrillas), otros referidos a la supuesta crisis de los paradigmas revolucionarios clásicos (en especial, el marxismo) y al reconocimiento de la pluralidad de discursos y prácticas políticas emergentes (género, nuevas ciudadanía, interculturalidad, etcétera).

Al comenzar el actual siglo, cuando los efectos nefastos de las políticas neoliberales se expresaban en su plenitud (aumento de pobreza, inequidad social, desempleo, marginalidad, etc.), las promesas de las restablecidas democracias no se cumplían y se activaban acá y allá diferentes formas de resistencia y lucha popular contra el neoliberalismo y sus tratados de libre comercio, reemergían fortalecidos viejos movimientos campesinos e indígenas y la izquierda política alcanzaba triunfos electorales en algunos países, entre los educadores populares se hizo evidente la necesidad de retomar su espíritu crítico y rebelde, expresado en su tradición de pensamiento emancipador. La cubana Esther Pérez (2000: 43) lo expresó de manera contundente: “La educación popular es heredera de una vieja tradición: la de transformar el conjunto social, privilegiando la educación como herramienta fundamental”.

Al reconocerse como corriente crítica, la educación popular se planteó la necesidad de afirmar su carácter emancipador, a través de la revisión de sus propios acumulados y del diálogo con otros discursos y prácticas políticas alternativas. Pasada una década, podemos afirmar que hay consensos en cuanto al desafío que se planteó la educación popular frente a los “paradigmas emancipadores” (Torres Carrillo, 2009, 2012). El primero fue asumir la categoría

de “paradigma”, no sólo como perspectiva epistemológica, sino en un sentido amplio, como matriz cultural desde la cual los colectivos sociales leen y se relacionan con la realidad y en la cual las subjetividades son primordiales. Son emancipadores “si dan cabida a las visiones que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada” (Leis, 2004: 17).

El segundo consenso es que cuando se habla de paradigmas emancipadores desde la educación popular, éstos involucran una dimensión gnoseológica (interpretación crítica), una dimensión política (opción alternativa frente a esa realidad) y una dimensión práctica (orienta las acciones individuales y colectivas). Así, en las prácticas de educación popular, la renovación de paradigmas implica fortalecer la conciencia crítica, las culturas emancipadoras y las subjetividades rebeldes.

El tercer consenso consiste en que lo emancipador no es patrimonio exclusivo de la educación popular, sino que ésta se sitúa en el campo más amplio de corrientes críticas y utópicas como la filosofía, la teología, la ética y la psicología de la liberación, la interculturalidad crítica y el pensamiento anticolonial y decolonial. Según este tercer consenso, la educación popular posee su propio acumulado teórico y práctico que debe retomarse y sistematizarse, así como la experiencia de los actuales movimientos sociales latinoamericanos. No solamente posee un legado como corriente pedagógica (hay que releer a Freire), sino también un repertorio de saberes y sentidos generados desde sus prácticas (es necesario sistematizar las experiencias). Por otra parte, los actuales (no siempre recientes) movimientos sociales en la región están recreando sus repertorios de protesta, sus discursos y sentidos culturales desde los que justifican y orientan su actuar (como la lucha por la dignidad y por el buen vivir), que deben asumirse también por la educación popular.

Finalmente, asumir la educación popular no sólo como un enfoque pedagógico, sino también como movimiento de prácticas educativas situadas, nos lleva a reconocer que éstas no están orientadas exclusivamente por concepciones, pensamientos y teorías pedagógicas elaboradas, sino también por ideologías, imaginarios y creencias que comparten y van reelaborando los educadores populares. Así, el horizonte emancipador no es exclusivamente una cuestión de paradigmas, sino también de imaginarios y de subjetividades sociales.

Lo político y la política de la educación popular

Dentro de la tradición histórica de la educación popular coexisten dos ámbitos de lo político. Uno, que relaciona su razón de ser y su actuación, con relación a la institucionalidad política a escala macro: así como la educación institucionalizada reproduce las relaciones de dominación política en una sociedad, la educación popular las cuestiona y pretende transformarlas (González, 2010). Otra manera de asumir lo político es en lo micro: toda práctica educativa específica (escolar o no escolar) es política porque establece relaciones de poder y de contrapoder que reproducen o transforman las que preexisten en la sociedad. Mucho antes de que se generalizaran los planteamientos de Michel Foucault sobre la microfísica del poder, Freire había puesto en evidencia las relaciones intrínsecas entre conocimiento y poder.

En la producción intelectual expresada en los artículos de La Piragua entre 2009 y 2014, una y otra dimensión de la política tienen expresión. En la escala macrosocial, algunos artículos cuestionan las políticas gubernamentales en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) (Messina, 2009; Rivero, 2009) pero escasean los análisis críticos de las políticas educativas en general, en una coyuntura donde las movilizaciones sociales por el derecho a la educación y contra las políticas educativas fue muy grande (Gentili, 2011). Un artículo de Nélide Céspedes (2009) destaca el papel de la educación popular en la incidencia en las políticas educativas, pero no se cuestiona el carácter de las políticas mismas.

La escasa producción sobre la dimensión pedagógica de la educación popular evidencia también la escasez de referencias y análisis sobre la micropolítica de la educación popular. Alfonso Conde (2009) y Marco Raúl Mejía (2010) retoman el planteo de que lo pedagógico de la educación popular se da en el terreno del saber y el poder. Sin embargo, a pesar de que —a diferencia de la pedagogía crítica anglosajona— la educación popular latinoamericana no sólo cuestiona el poder dominante dentro de la escuela, sino que ha generado alternativas y estrategias metodológicas y didácticas para transformar las relaciones de poder en sus prácticas, y existen valiosas experiencias sobre ello, son escasas las reflexiones y las investigaciones sistemáticas al respecto.

Creo que es importante que desde la educación popular se retome con más fuerza la discusión misma de lo político y lo que ello significa en una perspectiva emancipadora. En la actualidad hay cierto consenso en el agotamiento de las concepciones maximalistas de la política que la identifican con acción revolucionaria hacia “la toma del poder del Estado para establecer el socialismo”, que marcó la etapa fundacional. Pero también es necesario reconocer el agotamiento del discurso que la reemplazó, especialmente durante la década del 90: la celebración de la democracia liberal como correlato de la crisis del socialismo en Europa del Este.

En efecto, luego del colapso del socialismo histórico, el desmonte de las dictaduras militares en el continente y el restablecimiento de gobiernos electos, se fue expandiendo la idea del triunfo definitivo de la democracia, “más allá de la disputa entre capitalismo y socialismo”, y ésta se identificó con un modo específico de régimen político: el liberalismo. También se impuso un nuevo discurso intelectual sobre la política: se había llegado al fin de las ideologías, de la lucha de clases, de los conflictos sociales, de lo popular, en fin, de todo aquello que evocara o convocara alternativas a la democracia capitalista.

Esta proclamada política democrática empezó a evidenciar sus fisuras, tanto en los países centrales como en los periféricos. En el Norte y en el Sur, la afirmación democrática iba de la mano de la imposición de las políticas neoliberales y el ataque a las instituciones del llamado Estado de bienestar, con las consecuencias ya bien conocidas (y sufridas) por todos: hegemonía del capital financiero, desindustrialización, desempleo, informalidad, aumento de la pobreza y de la inequidad social, declive de la seguridad social, privatización de la salud y la educación, desacreditación y desmantelamiento del sindicalismo y de los derechos laborales y sociales, exclusión económica y social de millones de personas, éxodo masivo de los más pobres, etcétera.

“El fracaso económico del sistema soviético permitió identificar además a contrario las virtudes de la democracia con las de la economía capitalista de mercado” (Rancière, 2006: 8). Como consecuencia, se consolidaron sistemas oligárquicos, y todos los países se sometieron al despotismo del gran capital; más aún, competían por ocupar un lugar privilegiado en la globalización capitalista. Las políticas gubernamentales de la mayor parte de los países del planeta se pusieron al servicio de las exigencias del mercado; la democracia triunfante se limitó a garantizar el orden dentro de las comunidades nacionales. Aquellos países que tomaron otras vías fueron invadidos y sus poblaciones,

masacradas en nombre de dicha democracia.

Paradójicamente, mientras las consecuencias sociales y culturales de la expansión del neoliberalismo en todos los rincones del planeta y ámbitos de la vida social reactivaban resistencias y producían conflictos tanto en Europa, Norteamérica y América Latina, la nueva política llamaba al “consenso” y a la inclusión de los marginados al orden, ya no como pueblo o clase trabajadora, sino como ciudadanos; entonces, se impulsaron políticas de ciudadanía de la población para reemplazar la conflictividad por la paz social.

El triunfo de esta democracia del consenso trajo consigo una contradicción inherente; es una democracia sin demos, sin pueblo, fundamento del discurso democrático. El pueblo es reducido a los procesos electorales o a una participación consultiva sobre asuntos mínimos; las palabras pueblo y popular son expulsadas del discurso políticamente correcto; su alusión es inmediatamente considerada como “populismo”. Incluso, algunas agencias de financiación y organizaciones no gubernamentales de promoción social las anularon de su lenguaje.

Queda pues para la educación popular el desafío de retomar y potenciar el contenido de “lo popular”, no sólo como categoría socioeconómica que nombra el conjunto de sectores sociales que ocupan un lugar subordinado en la estructura económica y social, sino como categoría política que da cuenta del conjunto de sujetos y prácticas que evidencian, denuncian y buscan subvertir las múltiples opresiones y exclusiones de la democracia imperante.

En este sentido, resulta sugerente la reivindicación de la idea de “pueblo político” propuesta por Jacques Rancière (1996, 2006), para quien esta categoría no remite a una condición o población predeterminada, sino a la acción de los sujetos que constantemente cuestionan el sistema de dominación democrática, reconfiguran el espacio común, los contenidos de la discusión pública y la expansión de lo posible.

Así, el pueblo no es algo ya dado por su lugar en el orden social y que se “levanta” de vez en cuando contra la dominación, sino que es un proceso de constitución de sujetos (“proceso de subjetivación”, dice el autor), quienes desde sus singulares condiciones de opresión, exclusión o explotación agencian proyectos emancipadores. Las mujeres, los indígenas, los jóvenes universitarios se vuelven pueblo cuando desde sus resistencias, luchas y movimientos actúan

como sujetos portadores de sus propias lecturas de la realidad, de sus propios argumentos y proyectos, poniendo en evidencia la ausencia de pueblo en las actuales democracias.

Otra manera de evidenciar lo político de la educación popular es reconocer que a lo largo de su existencia histórica ha asumido las banderas de lucha contra toda forma de opresión y discriminación. Uno de los elementos centrales que han reivindicado los pueblos indios y afros, los movimientos de mujeres y los movimientos en torno a los derechos y la diversidad sexual ha sido el derecho a ser respetados en la diferencia que define identidades y modos de realización personal y colectiva.

Con sus luchas y demandas han puesto el dedo en la llaga de la subordinación y la discriminación que ahonda la lógica de la explotación económica y la manipulación política, evidenciando la negación de la dignidad humana que predominan en el capitalismo y la visión occidental de la vida. La educación popular se ha visto urgida a reconocer estas dimensiones de la emancipación humana y estas nuevas expresiones de la lucha social y política, así como a tener mayor presencia y articulación con las organizaciones y movimientos de estas poblaciones, así como en sus prácticas educativas. En países como Colombia, Nicaragua y Argentina, existen interesantes experiencias de colectivos de personas trans que han visto en la educación popular un sentido y una estrategia para afirmar sus opciones y prácticas de formación y de lucha.

Los sujetos y las subjetividades que buscan transformar la educación popular

Otra pregunta recurrente en las reflexiones y prácticas educativas es quiénes son los sujetos de la educación popular y cuáles procesos e instancias los constituyen como tales. En primer lugar, debemos afirmar que los sujetos representados en los discursos y en las acciones educativas populares continúan siendo categorías sociales y actores emergentes subalternos: campesinos, dirigentes e integrantes de grupos de base, mujeres, indígenas, maestros, adultos, jóvenes y niños de sectores populares; en algunas experiencias ligadas a la incidencia en política pública o en proyectos de participación local se trabaja con actores institucionales, como decisores políticos y funcionarios públicos.

En cuanto a su ámbito de actuación, suscribo a lo planteado por Diego Herrera y Juan Pablo Clavijo (2009: 59):

La práctica educativa y política desde la educación popular está dirigida fundamentalmente a sujetos sociales que tienen una base local de actuación y algunos se articulan a redes sociales de mayor alcance territorial del ámbito nacional y regional; además, se incorporan nuevos actores políticos que se encuentran en el ejercicio de gobierno, en perspectiva de democracia participativa en escenarios de poder local.

Otra cuestión no menos importante es cómo se conciben estos actores sociales como sujetos pedagógicos. Es decir, sobre cuáles sujetos y sobre qué dimensiones subjetivas se pretende incidir desde las prácticas educativas. Al respecto, la reflexión no es menor: ¿Es sólo a los individuos en su calidad de integrantes de organizaciones y movimientos o son éstas y éstos también sujetos de la acción pedagógica? ¿Es sólo a su conciencia o también a otras dimensiones subjetivas como su voluntad, sus creencias, deseos y actitudes que se busca afectar? Son los colectivos organizados y las personas que los integran los sujetos de las acciones educativas populares, y su intencionalidad formativa está

volcada a ensanchar las potencialidades de actuación de estos sujetos en diferentes niveles de su vida social y política.

Como un aporte a la reflexión sobre los sujetos pedagógicos y las subjetividades en la educación popular, comparto cuatro cuestiones. La primera es que la perspectiva de constitución de sujetos sociales (Zemelman, 1997, 1998, 2005) nos permite confirmar la racionalidad de una intuición presente en algunas prácticas de educación popular y es que entre lo individual y lo colectivo, más que una dualidad, hay una línea de continuidad que pasa por lo personal, lo colectivo comunitario, las organizaciones y los movimientos. Es decir que las buenas experiencias de educación popular trabajan simultáneamente en los ámbitos personal (algunas veces familiar), comunitario, organizativo y del movimiento social.

A la educación popular le interesa trabajar con personas en la medida en que forman parte de procesos más colectivos, en el mejor de los casos de organizaciones de base o redes, o que están en busca de hacerlo. A diferencia del pasado, en las prácticas educativas populares actuales la preocupación por lo colectivo y lo político no descuida lo personal; más bien, percibo cierta tendencia en que la valoración de lo personal y lo subjetivo descuida las articulaciones con ámbitos más sociales y públicos.

En segundo lugar, los colectivos, las organizaciones y los movimientos no deben ser vistos exclusivamente como actores e instancias de actuación de la educación popular, sino también como sujetos educadores. No sólo porque, como la plantea José Rivero (2009), incorporen la educación como una de sus reivindicaciones y asuman la formación de sus integrantes y sus hijos, sino porque las dinámicas y los procesos que generan son también formativos; es lo que el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil ha llamado “pedagogía del movimiento” y lo que diversos estudios confirman: las movilizaciones, las reuniones de preparación, seguimiento y evaluación, las celebraciones y la vida cotidiana de las organizaciones y los movimientos transforman a sus dirigentes y bases (Barragán, Mendoza y Torres Carrillo, 2006; Ampudia y Elisalde, 2008).

En tercer lugar, me referiré a otro sujeto pedagógico que generalmente se invisibiliza en las reflexiones de educación popular: los propios centros que la promueven y desarrollan. Estas instituciones sociales no sólo educan a través de los programas, los proyectos y las actividades formativas que desarrollan, sino que como organizaciones sociales son portadoras de imaginarios, valores,

símbolos, ritualidades, prácticas y estilos de trabajo que van moldeando a sus integrantes. Esta cultura institucional es decisiva en la formación de los formadores que realizan su labor educativa con otros educadores populares de base y con los actores sociales con los que trabajan.

Además, como muchos de los centros de educación popular asumen una actuación institucional en la construcción de agendas públicas, en la conformación de redes y en la movilización social, también inciden en la formación de los otros actores colectivos e individuales que participan de dichos procesos; sus posicionamientos, planteamientos y estilos de trabajo “dejan huella” (enseñan) en la población de base y en la opinión pública en general. En una evaluación externa que recientemente realicé a una prestigiosa ONG, lo que más destacaban las personas de las organizaciones de base y dirigentes sociales era que habían aprendido de la ética, del lenguaje y del estilo de trabajo de la mencionada organización.

Finalmente, es necesario ratificar que la construcción de alternativas políticas, sociales, culturales y éticas al capitalismo pasa por la reactivación y producción de imaginarios, creencias, valores, voluntades, pensamientos y sentimientos diferentes a los que impone el sistema. Ello nos plantea el desafío de las subjetividades sociales como instancias de producción de sentido que posibilita que individuos y colectivos puedan colocarse frente a sus circunstancias y actuar autónomamente en defensa de sus intereses, identidades y visiones de futuro.

Ello se ha venido dando en el crisol de las luchas sociales que en el campo y la ciudad hoy conmueven el viejo orden; también desde los colectivos, los proyectos y las prácticas de educación popular ha venido creciendo el reconocimiento de la necesidad de contribuir a la formación de estas subjetividades críticas, indignadas y rebeldes. En los últimos años, las estrategias educativas populares ya no apuntan exclusivamente a la formación de conciencia crítica, sino también a potenciar otras sensibilidades, voluntades, espiritualidades y corporalidades que configuran caminos de resistencia, emancipación y construcción de alternativas.

Lo pedagógico de la educación popular

Un reclamo recurrente en la historia reciente del CEAAL, pero no siempre asumido, es el de la escasa reflexión y producción intelectual sobre lo pedagógico (Torres Carrillo, 2008). Particularmente en la década del 90, en el contexto del debate por la refundamentación, algunas veces reclamaban que, pese al carácter educativo de la educación popular, la preocupación política había desplazado la pedagógica.

A manera de aporte final, comparto algunas reflexiones sobre lo educativo y lo pedagógico dentro de la educación popular. Siguiendo a Ricardo Lucio (1994), partimos de diferenciar los conceptos de educación y pedagogía. El primero es el más amplio y se refiere a las prácticas sociales intencionalmente encaminadas a formar sujetos a través de la transmisión de unos valores, conocimientos y habilidades coherentes con la concepción del mundo de quienes las agencian. De este modo, la educación, como hecho histórico, está atravesada por tensiones, intereses y proyectos en juego en una sociedad. Así, la educación popular es una entre muchas prácticas educativas presentes en nuestros países y que se diferencia por su intencionalidad emancipadora y su opción por el campo popular.

En toda práctica educativa existe un saber, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad y referido al “saber educar”; en la medida en que ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía. Así, el saber pedagógico está referido a la tematización explícita sobre por qué y para qué se educa, con quiénes y cómo se educa. La construcción contemporánea de pedagogía como disciplina ha estado asociada a la sistematización de prácticas y saberes pedagógicos gestados en especial dentro de contextos escolares.

Esto no significa que pueda hablarse de una pedagogía de otras prácticas educativas como la educación popular, en la medida en que también poseen una intencionalidad, unos ámbitos, unos contenidos, unas metodologías y unos sujetos que han sido sabidos y reflexionados por sus practicantes, en nuestro caso, los educadores populares. Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado, y a los

educadores como sus portadores, tiene implicaciones para el campo de la educación popular.

Por un lado, implica que una reflexión pedagógica no debe preguntarse sólo por el cómo (metodología), sino también por el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), por el dónde (ámbitos), por el con quiénes (sujetos educativos) y por el qué (contenidos). Por el otro, construir una pedagogía de la educación popular exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias.

Asumir la pedagogía como saber también nos pone presente la ya referida relación ente saber y poder. En efecto, en todo campo social coexisten saberes socialmente legitimados junto con otros subyugados, locales, que no logran ser formalizados pero que, al igual que los otros saberes, también circulan por múltiples ámbitos y de diversas formas; esto se expresa en una tensión permanente acerca de quiénes pueden hablar “verdaderamente” sobre un determinado asunto como la salud o la política, por ejemplo, y sobre cuál asunto es más o menos importante, por ejemplo, lo político o lo pedagógico. De este modo, a la pedagogía dentro del campo de la educación popular parece pasarle lo que le pasa a la pedagogía en general: “Existe como un saber disperso, fragmentario y, en muchos casos, marginal” (Martínez Boom, 1990: 10).

De este modo, reivindicar la discusión pedagógica en la educación popular es un asunto simultáneamente cognoscitivo y político. Cognoscitivo, porque permitirá reconocer, sistematizar y potenciar el saber pedagógico presente en las prácticas educativas populares y, a la vez, empoderar a los educadores de base como sujetos del debate. No partimos de cero; además de la prolífica, vital y vigente obra de Paulo Freire, está la producción pedagógica de la primera y segunda generación de pedagogos populares que han generado valiosos aportes en la construcción de una pedagogía popular; también hay una vasta cantidad de valiosas experiencias educativas que reclaman ser sistematizadas.

La producción de conocimiento y pensamiento desde la educación popular

Una práctica recurrente a lo largo de la historia de la educación popular emancipadora ha sido la de acudir, recrear e innovar métodos y estrategias investigativas, con la finalidad de conocer y comprender mejor sus contextos de actuación, sus sujetos educativos, sus modos de saber actuar, así como sus propias prácticas educativas.

Por ello, uno de los ámbitos de interés y acción permanentes de la educación popular ha sido la investigación, en particular la incorporación y generación de enfoques y metodologías investigativas coherentes con su intencionalidad política emancipadora y sus criterios pedagógicos; así, propuestas como la investigación participativa, la investigación acción, la investigación-acción participativa, la recuperación colectiva de la historia, los diagnósticos participativos y la sistematización de experiencias han estado presentes en las prácticas de la educación popular en su casi medio siglo de existencia.

A manera de balance de esta incorporación y gestación de metodologías participativas en la educación popular haremos un punteo de los que considero serían los principios y rasgos compartidos por las diferentes modalidades de producción de conocimiento desde y para la transformación social.

Se distancian críticamente de los modos predominantes de investigación prevalecientes en el mundo científico, a los que hoy se les atribuye su carácter eurocéntrico, colonial y elitista, su subordinación a los poderes dominantes, su indiferencia al contexto histórico y su desprecio por otras formas de saber.

Su punto de partida es el reconocimiento de las problemáticas del contexto histórico y de las preguntas que se hacen los sujetos frente a éste. Este contextualismo e historicidad se justifican por la exigencia de partir de las realidades en que se localizan las prácticas de generación de conocimiento.

Se hallan comprometidas con la transformación social inspirada en concepciones

políticas emancipadoras (alternativas, rebeldes, libertarias, insumisas, etc.) y esperanzadoras (“inédito viable”, utopías, otros mundos posibles) que buscan realizarse desde el aquí y el ahora, a través de diferentes prácticas culturales, intelectuales, educativas, investigativas, comunicativas y estéticas.

Se articulan con dinámicas de acción colectiva populares. Casi siempre, la iniciativa investigativa surge desde el seno de organizaciones populares, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales de apoyo a éstos, o porque los investigadores profesionales se ponen al servicio de estos procesos e instancias asociativas y de movilización.

Promueven la participación de los colectivos y organizaciones en las decisiones del proceso investigativo; con ellas se acuerda y define el porqué (justificación) y el para qué de la investigación (objetivos), el qué se va a investigar (el problema) y el cómo hacerlo (metodología), a quiénes se involucrará en cada momento del proceso, qué se hará con los resultados; en casi todas las ocasiones, se forma un equipo responsable de la investigación, que asume la corresponsabilidad en la recolección de la información, en su análisis e interpretación y en la escritura de resultados.

Para ello, estas metodologías procuran la formación como sujetos de conocimiento de las personas que participan de ellas. Se busca que quienes participan en estas investigaciones se vayan conformando como sujetos sociales autónomos, críticos y propositivos.

Frente a la monocultura del conocimiento científico, promueven el diálogo y la ecología de saberes y entre diferentes formas de pensar, conocer, valorar y sentir: académicos y no académicos (sabidurías ancestrales y populares), conocimientos teóricos y prácticos, intelectuales y emocionales, occidentales y no occidentales, etcétera.

Frente a la verticalidad de las instituciones y prácticas académicas de investigación, estas modalidades de investigación alternativa promueven relaciones horizontales y democráticas entre las diferentes categorías de sujetos investigadores que se involucran en los procesos de producción de conocimiento.

Frente al dogmatismo y a la rigidez del mundo académico, se promueve la creatividad y flexibilidad en el uso de referentes conceptuales, categorías,

estrategias, lenguajes, técnicas dentro de las prácticas investigativas; no por un afán de “innovación”, sino en función de potenciar a los sujetos y las subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas y realidades sociales.

Dado que reconocen la presencia de lo subjetivo en todo proceso de construcción de conocimiento, estas metodologías acogen el criterio de reflexividad, que implica reflexionar cada una de las decisiones y operaciones investigativas, así como la generación y recreación de criterios que orienten los procesos investigativos.

7. La educación popular y los movimientos sociales

Por opción y definición, la educación popular asume como uno de sus propósitos contribuir a la emancipación política y cultural de los sectores populares, a partir de la acción educativa dentro de las luchas, las organizaciones y los movimientos sociales. Desde sus inicios, al asumirse como práctica política y pedagógica emancipadora, la educación popular se articuló con procesos organizativos y movimientos sociales alternativos, así no fuera aun una temática sistemáticamente trabajada (Garcés, 2010: 55).

En la década de 1960, Freire participaba de los movimientos de cultura popular y del Movimiento de Educación de Base, desde el cual realizaba, junto con otros activistas sociales, acciones culturales y educativas con campesinos y pobladores populares (favelados) del nordeste brasileño, en particular de Pernambuco; durante su exilio en Chile, acompañó los procesos de reforma agraria y de organización campesina, y luego, en la década siguiente, asesoró los programas de alfabetización en la Nicaragua sandinista, así como acompañó los de Guinea-Bissau, Angola, Cabo Verde y Santo Tomé en África.

En la década de 1970, la educación popular estuvo presente en algunas experiencias de lucha y organización obrera, campesina y con pobladores populares urbanos. Es en este período cuando la izquierda política y social generaliza el uso de la expresión “movimiento”, para nombrar el conjunto de acciones colectivas en un mismo campo, tales como movimiento obrero, movimiento campesino, movimiento estudiantil y movimientos de liberación nacional; también se acuña la categoría “movimiento popular” para nombrar el conjunto de procesos asociativos y de luchas en su conjunto. Por ello, desde sus discursos fundacionales, la educación popular se planteó como propósito central acompañar dichos movimientos populares que sintetizaban el camino de la emancipación.

En los 80, la revolución popular sandinista, los procesos insurreccionales en El Salvador y Guatemala, así como los emergentes movimientos de pobladores, campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes y artistas, fueron el escenario privilegiado de la educación popular. Es en esta década cuando se afirma, tanto

en el campo político de las izquierdas como en las ciencias sociales, la importancia de dichos movimientos populares como fuerza de transformación (Evers, 1984; Calderón, 1986); asimismo, entre los educadores populares se afirma la convicción de ver en el movimiento popular al sujeto histórico de liberación y confirmar el rol de la educación popular en fortalecer dicho “protagonismo”.

Finalmente, la actual reactivación de prácticas educativas populares está asociada a la visibilización y al ascenso de movimientos sociales tales como el neozapatismo indígena mexicano, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, los movimientos indígenas en Ecuador y Bolivia, los movimientos de piqueteros y de fábricas recuperadas en la Argentina, en diversos movimientos ambientalistas campesinos y urbanos, en organizaciones, redes, plataformas y campañas de derechos humanos, y en la proliferación de organizaciones populares en barriadas y villas populares en diferentes ciudades latinoamericanas. Allí, la educación popular aparece como referente de sentido principal o como una de las fuentes inspiradoras de las propuestas educativas que vienen creando estos movimientos.

Para terminar este capítulo y a modo de puente con el que sigue, presentamos algunas ideas con respecto a las relaciones entre educación popular y movimientos sociales, basándonos especialmente en la producción proveniente de las publicaciones del primero de estos campos, que hacen énfasis en los desafíos pedagógicos que plantean las actuales dinámicas de acción colectiva a la educación popular.

La educadora popular argentina María Rosa Goldar (2008, 2009, 2012, 2013), quien lidera el Grupo Temático Educación Popular y Movimientos Sociales del CEAAL, ha venido recogiendo las discusiones que se dan al interior de este colectivo latinoamericano. Resumía como conclusiones de un seminario-taller realizado en la ciudad de Córdoba en 2006 (Goldar, 2008: 14-16):

La participación de los educadores populares en los movimientos sociales debe hacerse desde nuestros principios pedagógicos, resultado de su gran acumulado histórico de saber sobre la emancipación.

Desarrollar nuestra práctica educativa de modo crítico y creativo, aprendiendo a

interpretar la complejidad de estos procesos sociales.

Ser capaces de hacernos mejores preguntas y promover la pedagogía de la pregunta al interior de los movimientos.

Aprender a reconocer y tramitar las tensiones propias de la acción colectiva, tales como las que se dan entre las dimensiones macro y micro, las condiciones estructurales y los cambios culturales y subjetivos.

En la misma publicación, el investigador y educador chileno Mario Garcés (2008) planteaba que la educación popular debía comprender las novedades de los actuales movimientos sociales valorándolos desde una perspectiva emancipadora; a su juicio, el aporte principal de la educación popular dentro de los movimientos sociales radicaba en develar e interrogar las relaciones de poder que allí se interpelan, generan y potencian; finalmente, reconocer la riqueza y el potencial pedagógico de los múltiples lenguajes que se expresan en las acciones colectivas actuales.

Al año siguiente, María Rosa Goldar (2009b) recoge y organiza la discusión generada en el contexto del taller interno de educadores populares de centros afiliados al CEAAL en mayo de 2008 con respecto a su acción junto a los movimientos sociales. Las confluencias más destacadas fueron las siguientes:

Aparece con fuerza el propósito común de su tarea educativa el fortalecimiento de organizaciones sociales.

Como componentes de los contenidos formativos aparecen: la formación de liderazgos, la asesoría en temas específicos, el análisis de contextos y la capacitación en gestión y fortalecimiento organizativo.

Se plantea la necesidad de volver al centro de las actividades educativas populares: la formación política en clave emancipadora.

Los movimientos con los que más se tiene relación son los de mujeres y jóvenes, lo que ha llevado a trabajar temas de género y generacionales.

Algunos centros afiliados forman parte de redes, plataformas o campañas contra el neoliberalismo, en las cuales confirman la necesidad de acompañar la movilización de procesos de formación permanente.

El propio CEAAL y otros centros no sólo acompañan movimientos, sino que forman parte de ellos, como es el caso del Foro Social Mundial, en los cuales asumen liderazgos en lo educativo.

Por otra parte, el investigador y educador popular João Francisco de Souza, en su artículo incluido en *Educação e movimentos sociais* (Jezine et al., 2010), plantea que “una exigencia fundamental de la educación popular es el fortalecimiento de la dimensión pedagógica de la acción colectiva de los movimientos sociales y escolares, con el fin de aumentar su capacidad de contribuir con la construcción de poder de los sectores populares de la sociedad” (Souza, 2010: 129).

El autor confirma cómo, desde la tradición de la educación popular, lo popular no se reduce a la referencia a un sector socioeconómico, sino que se refiere al proyecto político de su empoderamiento; por ello, la educación popular “ha pasado a ser el fundamento de numerosas actividades de organización popular, de promoción humana, de las comunidades eclesiales de base, de proyectos productivos y de profesionalización, del nuevo sindicalismo brasileño, entre otras iniciativas” (Souza, 2010: 133).

En otro balance hecho por el Grupo Temático Movimientos Sociales y Educación Popular del CEAAL (Goldar, 2012), una vez hecha una síntesis de los nuevos escenarios y de las actividades realizadas como colectivo, se presenta una actualización de los desafíos que se le abren a la educación popular desde los actuales movimientos sociales de América Latina, y que a continuación sintetizo:

Reconstruirse como movimiento de educadores populares, articulado con los movimientos sociales de la región.

Asumir compromisos y responsabilidades educativas concretas en los movimientos en curso, en particular en la fundamentación de las lecturas de

realidad y del sentido emancipador de las transformaciones que genera la acción colectiva.

Reafirmar la dimensión política de la educación popular y, desde allí, aportar pedagógicamente a los movimientos, fortaleciendo espacios de poder popular.

Incorporar nuevas perspectivas emancipadoras, como el buen vivir y el pensamiento decolonial.

En un balance más reciente sobre el tema, Goldar (2013: 77), se reconoce a los movimientos ya no sólo como espacios y actores de transformación que la educación debe acompañar, sino también como “sujetos y actores de procesos educativos”, porque:

Desarrollan prácticas educativas intencionales (propias o articuladas con distintos actores).

Los propios procesos organizativos cumplen un fuerte papel pedagógico.

A nivel societal, desde su acción colectiva y desde su práctica cultural, construyen nuevos imaginarios y colocan distintas claves emancipadoras que denuncian diferentes opresiones.

A partir de esta perspectiva política y pedagógica de los movimientos sociales, la autora analiza algunos de ellos y el papel de la educación popular en éstos: movimiento obrero, movimientos campesinos e indígenas, movimientos en defensa de territorios, movimientos ambientalistas, movimientos feministas y de mujeres, movimientos ciudadanos y cívicos, movimientos estudiantiles y movimientos LGBTI.

Luego de este balance acerca de la relación entre educación y movimientos sociales hecho desde la perspectiva, las prácticas y las reflexiones de los educadores populares, en el siguiente capítulo analizaremos el lugar de lo educativo y de la educación popular en y desde los movimientos sociales

latinoamericanos.

1. Mayo del 68 en París, radicalización de movimientos estudiantiles en Europa, Estados Unidos y América Latina, Revolución Cultural en China, guerras anticoloniales triunfantes en África y Asia (Vietnam, Angola, Mozambique...), Revolución Cubana, gobierno de la Unidad Popular en Chile, surgimiento de guerrillas a lo largo y ancho de América Latina, luchas campesinas, populares e indígenas en diferentes países, etcétera.

2. Entre los educadores populares, hubo acogida, tanto de autores heterodoxos como Antonio Gramsci, Georg Lukács y Agnes Heller, como de otros clásicos: Mao Zedong, el Che Guevara y Louis Althusser.

3. En ese período Freire participa de las experiencias históricas del Chile de la Unidad Popular, de las nacientes repúblicas africanas surgidas de las luchas anticoloniales y de la revolución sandinista.

4. Esto se evidencia en las obras de Gustavo Gutiérrez, Orlando Fals Borda, Leonardo Boff, Enrique Dussel, José Luis Rebellato, Ignacio Martín Baró, Mario Kaplun y Paulo Freire.

5. El Instituto Paulo Freire de Brasil ha identificado más de veinte cátedras Paulo Freire en el continente, sin contar la infinidad de eventos académicos sobre su legado.

6. Se hace ya necesaria la realización de historias nacionales de la educación popular que posibiliten reconocer la singularidad de su devenir en cada uno de nuestros países.

2. Las prácticas educativas de los movimientos sociales

Dentro del actual ciclo de movilización colectiva en América Latina (1994-2015), un hecho que llama la atención es la creciente importancia que los movimientos sociales y otras expresiones de organización y acción colectiva les dan a los temas educativos; sea porque ocupan o generan espacios e instancias educativas escolares, como jardines infantiles, escuelas primarias, bachilleratos y universidades, o porque al reconocer el carácter formativo de sus propias dinámicas, procuran visibilizarlo, sistematizarlo y potenciarlo a través de diferentes prácticas.

En este capítulo nos ocuparemos de ello, tomando como base los resultados de dos investigaciones recientemente desarrolladas por el autor de este libro en el Grupo de Investigación “Sujetos y narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales”, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.¹

En primer lugar, aclararemos cómo estamos entendiendo a los movimientos sociales, para luego describir sus principales expresiones y tendencias en lo que va del siglo XXI en el actual contexto latinoamericano. En tercer lugar, se analizarán los rasgos comunes de los movimientos sociales. En cuarto lugar, se describirán cuatro propuestas educativas generadas desde algunas organizaciones y movimientos sociales de la región; en quinto lugar, se presenta un análisis transversal de sus sentidos, enfoques y finalidades pedagógicas, así como de sus contenidos y prácticas pedagógicas; finalmente haremos un balance de sus alcances y desafíos.

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de movimientos sociales?

Consideramos pertinente comenzar estableciendo cómo entenderemos la categoría de movimiento social desde una perspectiva latinoamericana, dado que lo habitual en el campo investigativo ha sido apoyarse sólo en las definiciones clásicas construidas en los países metropolitanos. Aunque, sin duda, este fenómeno ha sido una construcción histórica moderna que se expresó inicialmente en la Europa capitalista, la expansión del proyecto moderno-capitalista-colonial al resto de los continentes trajo consigo una singularización de dichas formas de acción colectiva, tanto en su expresión como en su conceptualización.

Basándonos en las consideraciones anteriores y en el aporte de otros estudiosos de los movimientos sociales, podemos definir los movimientos sociales como una modalidad de acción colectiva con cierta continuidad en el tiempo, con algún nivel organizativo, que genera cierta identidad colectiva entre sus participantes y con capacidad de afectar significativamente las sociedades en las que actúan. Las siguientes definiciones, elaboradas por especialistas, afirman y amplían esta noción integradora.

Para el alemán Joachim Raschke (citado por Torres Carrillo, 2011: 9), un movimiento social es “un agente colectivo movilizador que persigue el objetivo de provocar, impedir o anular un cambio social fundamental, obrando para ello con cierta continuidad, un alto nivel de integración simbólica y un bajo nivel de especificación de roles, y valiéndose de formas de organización y acción variables”. Por su parte, para el italiano Alberto Melucci (1995: 45), los movimientos sociales son construcciones sociales orientadas por fines, valores, creencias, decisiones, pero a la vez delimitados por las condiciones estructurales de las relaciones sociales. Por tanto, su comprensión debe involucrar tanto sus dimensiones analíticas internas como el sistema de referencia en el que se halla. De este modo, los movimientos sociales pueden ser considerados como “sistemas de acción” que involucran:

Conflicto: existencia de oposiciones estructurales que generan dos o más actores que compiten por los mismos recursos.

Identidad: capacidad de los actores para generar solidaridades y sentidos de pertenencia que les permitan ser vistos como actores sociales.

Transgresión de los límites del sistema: alternatividad política, social y cultural.

Para Charles Tilly y Leslie Wood (2009: 22 ss.), los movimientos sociales son el resultado de la síntesis innovadora de tres elementos:

Un esfuerzo público, organizado y sostenido por trasladar a las autoridades pertinentes las reivindicaciones colectivas (campana). Una campana no se detiene en un solo episodio, sea petición, declaración o concentración; involucra a la población que la protagoniza, el objeto que reivindica y el público al que se dirige.

El uso combinado de alguna de las siguientes formas de acción: creación de coaliciones y asociaciones con un fin específico, reuniones públicas, procesiones solemnes, vigiliass, mitines, manifestaciones, peticiones, declaraciones y propaganda (repertorios de protesta). Para este autor, el repertorio de los movimientos se solapa con el de otros fenómenos, como una campana política o electoral, pero, a diferencia de éstas, los sostiene de manera prologada en el tiempo.

Manifestaciones públicas de valor, unidad, número y compromiso. Estas demostraciones pueden asumir las formas de declaraciones, eslóganes, símbolos que exalten la justeza del movimiento, su fortaleza interna, su capacidad de convocatoria y movilización, y la firmeza de sus convicciones, de su voluntad de sacrificio.

Una definición más pertinente para los movimientos latinoamericanos es

planteada por el politólogo colombiano Luis Alberto Restrepo (1994: 37), para quien los movimientos sociales son “formas colectivas de acción de amplios sectores de la población, que promueven los intereses y las aspiraciones comunes de sus miembros, poseen muy distintos grados de organización, persisten a lo largo del tiempo, se hacen visibles en el espacio público y afectan el curso de la sociedad, pero no proponen proyectos globales para toda la sociedad”.

Para el historiador colombiano Mauricio Archila (1995: 254), los movimientos sociales son “aquellas acciones sociales colectivas, más o menos permanentes, orientadas a enfrentar injusticias, desigualdades o exclusiones, es decir que denotan conflicto y que tienden a ser propositivas; todo ello en contextos históricos determinados”.

La investigadora brasileña Maria del Socorro Batista (2010: 170) define “los movimientos sociales como acciones colectivas que aglutinan sujetos sociales en torno a la lucha por objetivos comunes, que forman identidades colectivas unificando las múltiples identidades individuales, forman un «nosotros», o sea, construyen identidades colectivas que adquieren sentido al compartir intereses comunes [...] Ellos contestan los poderes del orden instituido e instituyen nuevas lógicas y racionalidades políticas y sociales. Contribuyen en la ruptura de las relaciones individualizadas y competitivas que componen el modo de vida del proyecto racionalista iluminista moderno de las clases hegemónicas y avanzan en la construcción de una sociabilidad cooperativa, solidaria y de una ciudadanía procesual que se encarga de afirmar y garantizar derechos humanos y sociales, en exigir el respeto a las diferencias culturales, raciales, étnicas y sexuales”.

Finalmente, para María Rosa Goldar (2009a: 104-105), “los movimientos sociales son aquellas conformaciones que con distintos grados de consolidación y con alguna permanencia en el tiempo se estructuran en torno a intereses comunes y a un fuerte comportamiento identitario; que emergen en la sociedad con alguna capacidad de colocar temas, demandas y propuestas, que generalmente no son tenidas en cuenta por el orden social vigente. En este sentido, son fuertemente disruptivos y encarnan la posibilidad de desarrollar procesos de transformación social”.

En fin, tomando como referencia las anteriores conceptualizaciones, podemos afirmar que un movimiento social es un tipo particular de acción colectiva que

expresa un conflicto social, involucra a un amplio sector de la sociedad y comporta una serie de rasgos como su carácter público, su continuidad en el tiempo, su capacidad de organización y movilización; expresa unos intereses, demandas o fines; elabora campañas, agendas y programas de acción; desarrolla solidaridad y sentido de pertenencia entre sus integrantes, afecta esquemas de interpretación de la realidad y posee un alto potencial de transformación social.

Un movimiento social se articula en torno a un conflicto social que se expresa como una inequidad, explotación, opresión, exclusión o marginación, que afecta a un amplio segmento de la sociedad; la gente, en la medida en que lo percibe como una injusticia o un agravio, genera dinámicas asociativas y de movilización para resolverlo, construye programas y propuestas alternativas para superarlo; la acción colectiva, a la vez que se basa, contribuye a formar marcos interpretativos y orientaciones culturales entre sus actores.

La identidad colectiva es una construcción que va generando el movimiento, en la medida en que sus actores reconstruyen o elaboran valores, representaciones y narrativas que configuran un sentido de pertenencia, un “nosotros” que los diferencia de un “los otros”; por ello, la identidad de los movimientos se va rehaciendo permanentemente en conflicto con las representaciones y las prácticas que sobre éstos ejercen el poder y los adversarios.

Los movimientos sociales buscan la transformación social. Su accionar colectivo, sus dinámicas asociativas, sus programas, sus ideologías y valores inciden ya no sólo sobre sus militantes, sino también sobre las políticas públicas y sobre la sociedad en su conjunto. Dos ejemplos de ello son los movimientos feministas, los cuales han contribuido a que en las sociedades modernas las mujeres hayan conquistado el reconocimiento de sus derechos y hayan incidido en el cambio de valores, actitudes y comportamientos de género.

A modo de síntesis de las reflexiones anteriores, podemos afirmar que los movimientos sociales pueden definirse así:

Son un fenómeno social estructurado. Encuentran sus raíces en los conflictos que atraviesa el orden social; ponen en evidencia las injusticias, desigualdades, discriminaciones y exclusiones que fragmentan la sociedad. Claro está que esta relación entre conflictos estructurales y movilizaciones sociales no es mecánica;

entre unos y otros median muchos factores y elementos, como la memoria colectiva, las experiencias sociales previas, el tejido social y asociativo, la existencia de activistas agentes que asuman la iniciativa y dirección de las acciones, etcétera.

Son acciones colectivas, no individuales. Frente a situaciones adversas o frente a problemas compartidos, la gente no siempre reacciona o actúa de manera colectiva; los movimientos sociales convocan y movilizan amplios sectores de población, no necesariamente de una misma clase social. A su interior siempre existen pluralidad de actores y diferentes posiciones (líderes, militantes, intermediadores, bases y simpatizantes).

Son protagonistas del cambio social. Su accionar busca y debe tener la capacidad de modificar las estructuras sociales contra las que luchan. La tendencia ha sido a que el ímpetu de las fases iniciales se atempere, en el afán por obtener el apoyo, al menos pasivo, de la población y la opinión pública; en la medida en que se afianzan, tienden a diluir la radicalidad de sus formas de acción y de sus contenidos. El cambio que producen los movimientos no necesariamente es revolucionario (entendido como cambio total del sistema); en la mayoría de los casos van produciendo cambios institucionales y no institucionales, dejando hondas huellas en las estructuras y en las prácticas sociales cotidianas.

Elaboran campañas, agendas y programas en torno a sus reivindicaciones, con el propósito de hacerlas públicas, demandar la atención de las autoridades y buscar su solución o la adopción de políticas favorables. Tal elemento propositivo y de construcción de discursos propios es decisivo para diferenciarlos de simples manifestaciones puntuales de resistencia.

Emplean repertorios de protesta. Los movimientos sociales son necesariamente movilizados y lo son más que otras formas de acción social, como las asociaciones; están permanentemente “en pie de lucha” y deben realizar acciones espectaculares que les permitan hacer presencia ante otros actores e instituciones sociales; como su poder no está garantizado por su institucionalización, deben buscar permanentemente su apoyo en la opinión pública.

Son una experiencia social organizada. Aunque no podemos equiparar movimiento y organización, ni reducirlo el uno al otro, sí es claro que la existencia de acciones colectivas permanentes y orientadas conscientemente al cambio social requiere unas estructuras asociativas previas y durante el proceso.

Así como tienen una dimensión manifiesta (las marchas, movilizaciones, los mítines), los movimientos se sostienen en otra dimensión menos visible, las redes y formas de organización y comunicación entre los grupos.

Poseen continuidad en el tiempo. Ello los distingue de otras acciones puntuales y episódicas, como un tumulto o una protesta coyuntural. En los movimientos hay fases de incubación donde las condiciones económicas, territoriales e históricas plantean nuevas necesidades desde las cuales se van configurando relaciones e identidades sociales, lenguajes y culturas propios; estos procesos de larga duración van formando el caldo de cultivo en el que surgen asociaciones y luchas manifiestas. En determinadas coyunturas irrumpen las movilizaciones, las acciones que hacen “visibles” los movimientos sociales. En otros momentos, éstos entran en procesos de consolidación (fortalecimiento de sus organizaciones) e institucionalización (estabilización de sus relaciones con el Estado y otros actores sociales).

Contribuyen a la formación de la identidad colectiva de sus integrantes. Los movimientos sociales se caracterizan por su alto nivel de integración simbólica, manifestada en un fuerte sentido de pertenencia grupal. El reconocimiento del nosotros no es sólo racional, también es alimentado de la memoria, el inconsciente y el imaginario colectivo; produce y recrea símbolos y rituales de iniciación e integración; algunos de estos elementos se difunden entre grupos sociales más amplios; por ejemplo, algunas expresiones y símbolos de movimientos étnicos o de género son incorporados por sus simpatizantes y bases de apoyo.

Se basan y provocan cambios culturales. Los movimientos sociales sólo son posibles y sostenibles en la medida en que la gente vaya cambiando las maneras de percibir e interpretar la realidad en la que viven; éstos son creadores y difusores de nuevos valores, creencias e ideas acerca de la justicia, la igualdad, la democracia y la felicidad. Este cambio ocurre en primer lugar entre los activistas, quienes a través de variadas estrategias influyen sobre la mentalidad de las bases; la expansión de los movimientos lleva su mensaje al conjunto de la población.

Reconocer este conjunto de rasgos que caracterizan los movimientos sociales es muy importante, pues es a través de ellos como se activan las posibilidades de

formación (implícita o manifiesta) de quienes participan de los procesos organizativos, de movilización y de comunicación que les dan existencia. A continuación presentamos un panorama de los movimientos sociales que han hecho presencia activa en el escenario latinoamericano durante lo que va del siglo XXI y desde los cuales han surgido algunas de las experiencias educativas de las que nos ocuparemos luego.

2. El ciclo actual de movilización colectiva en América Latina

Como se señaló en el capítulo anterior, durante la década de 1990, a la vez que acontecían varios procesos políticos internacionales y regionales que presagiaban un declive de la acción política anticapitalista, también se reactivaba un nuevo ciclo de movilización social y popular asociado, en primer lugar, a los nefastos efectos sociales de las políticas neoliberales; por otro lado, a los conflictos generados en torno al ejercicio de la participación ciudadana en contextos de ampliación de la democracia institucional, en torno a la defensa del territorio y de los derechos de diferentes colectivos sociales afectados por la permanencia y exacerbación de diversas formas de discriminación.

El contexto de expansión y exacerbación de estas diferentes formas de acción colectiva contenciosa es complejo. En unos países como Colombia y Perú, se profundizan el modelo neoliberal y el afianzamiento de gobiernos de derecha; en otros, Brasil, Venezuela, Ecuador, Uruguay y Argentina, donde el inconformismo contra dicho modelo llevó al gobierno a movimientos y partidos de izquierda, se promueven políticas económicas y sociales que se desenmarcan, en menor o mayor grado, del libreto neoliberal. Un hecho interesante es que, en este período, sectores de derecha y empresarios han realizado movilizaciones contra gobiernos o medidas que afectan sus intereses.

En casi todos los países, sea para atenuar la conflictividad social y el inconformismo o para expresar el compromiso social de los gobiernos progresistas, se promueven políticas sociales compensatorias y se amplían o crean espacios de participación local y sectorial. En contextos urbanos y modernos, se visibilizan o emergen categorías sociales como mujeres, jóvenes y población LGBTI, los cuales ponen en escena sus demandas y proyectos. Finalmente, la llamada globalización comunicativa y tecnológica aportó nuevas posibilidades y recursos, tanto para expandir la ideología y el discurso únicos, como para expresar y vehicular los inconformismos y las resistencias.

El acontecimiento que mejor ilustra esta paradoja es la madrugada del 1 de enero

de 1994, día en que el presidente de México firmaba el Tratado de Libre Comercio de las Américas (ALCA) con los mandatarios de Estados Unidos y Canadá: un ejército de cientos de indígenas del estado de Chiapas, al sur del país, tomaba varios municipios y declaraba la guerra a ese “mal gobierno” y a la vez que denunciaba la opresión de los pueblos indígenas cuestionaba esta imposición neoliberal; así se iniciaba uno de los procesos más interesantes de acción colectiva en América Latina: el movimiento neozapatista.

Si bien es cierto que este hecho simboliza el comienzo de una nueva oleada de protesta en América Latina, varios autores (Svampa, 2008; Modonesi y Rebón, 2011; Darling, 2013) coinciden en afirmar que es a partir de 2000 cuando se expresa con mayor contundencia el actual ciclo de movilización popular. En efecto, a partir de ese año, los levantamientos indígenas en Ecuador, las protestas populares, los piqueteros y las fábricas recuperadas en la Argentina luego de la crisis de 2001, las movilizaciones en defensa del agua y contra la privatización de recursos naturales en Bolivia, la resistencia al extractivismo y los megaproyectos energéticos, las luchas populares en algunas ciudades de América Latina, las movilizaciones estudiantiles en Chile, Colombia y México, la creciente visibilidad de las demandas de la población LGBTI en varios países de la región, los movimientos de víctimas y por la paz, así como los paros agrarios en Colombia, entre otras acciones, han mantenido su vigor hasta el presente.

Pluralidad de actores y demandas

Este amplio abanico de temas en disputa, de actores y de modalidades de protesta, dificulta cualquier tipología; sin embargo, apoyándonos en los trabajos de las investigadoras Maristella Svampa (2008), Maria da Gloria Gohn (2010), Samira Kauchakje (2010), Victoria Darling (2013) y María Rosa Goldar (2013), proponemos el siguiente agrupamiento:

Movimiento de trabajadores y de desempleados que resisten a las políticas neoliberales en materia de salarios, cierre de fábricas y desempleo, incrementadas desde la década de 1990; se expresaron de manera más contundente en aquellos países que habían alcanzado niveles mayores de industrialización y de sindicalización, como la Argentina. Aunque en términos porcentuales la población trabajadora sindicalizada disminuyó drásticamente en las últimas décadas, la movilización asociada a reivindicaciones laborales se mantuvo en todos los países, en particular la agenciada por trabajadores estatales y especialmente por los educadores.

Movimientos campesinos y agrarios contra la agudización de problemas estructurales del campo, por la implementación del neoliberalismo en el mundo rural: la concentración de tierras en manos de viejos y nuevos latifundistas, agroindustria (soja, palma africana, bananos), la asfixia de la economía campesina y la precarización de los asalariados rurales y de otras poblaciones campesinas. El más visible ha sido el del MST en Brasil, y recientemente los campesinos colombianos en torno a las Dignidades Campesinas y la Cumbre Agraria.

Movimientos indígenas que articulan demandas de diferente tipo: defensa de su territorio y a sus derechos económicos, sociales y culturales; contra medidas y

políticas gubernamentales adversas, y en articulación o en solidaridad con otros sectores sociales en resistencia a las políticas neoliberales o en ciertas coyunturas políticas. Se han mostrado como los más activos en este período, pero sus procesos organizativos y de lucha se remontan a décadas anteriores; los más visibles han sido los movimientos indígenas ecuatoriano y boliviano, los zapatistas mexicanos y las organizaciones indígenas del suroccidente colombiano.

Movimientos socioambientales en defensa de territorios y de bienes comunes (naturales, sociales y culturales) afectados por la minería extractiva, obras viales y megaproyectos energéticos (como la construcción de hidroeléctricas) y urbanísticos. En ellos casi siempre confluyen poblaciones afectadas (rurales y urbanas) y activistas ambientales. Han sido visibles este tipo de movilizaciones tanto en países gobernados por la derecha (Perú, Colombia) como por la izquierda (Brasil, Ecuador y Bolivia).

Movimientos ciudadanos o cívicos en torno a demandas urbanas (suelo, vivienda, servicios públicos, violencia e inseguridad), a la reivindicación de derechos sociales (salud, educación, cultura y recreación) o a la ampliación y puesta en práctica de normas de participación y gestión comunal (planes locales, presupuestos participativos). En Lima, Caracas y en algunas ciudades de Colombia existe una larga tradición de asociacionismo y de luchas populares urbanas, que se activó en este período, en el adverso contexto de las ciudades neoliberales.

Movimientos estudiantiles y en torno a la educación, que cuestionan o frenan políticas gubernamentales neoliberales contrarias al sector educativo (universitario, secundario, de formación de maestros y de capacitación técnica) o reivindican el derecho a la educación; en países como Chile, Colombia y México se caracterizaron por su capacidad y creatividad para sostener sus movilizaciones y para concitar el respaldo de la opinión pública.

Movimientos de mujeres, que expresan la opresión patriarcal y que evidencian un largo acumulado histórico en su lucha por la defensa de sus derechos; durante este ciclo de protesta actual han incorporado nuevas demandas (derechos reproductivos y sexuales, maltrato familiar, femicidio) y han mostrado una gran capacidad de convocatoria y movilización a escala nacional y continental en torno a campañas comunes.

Acciones colectivas y movimientos que reivindican los derechos de personas LGBTI en un contexto social y cultural más abierto a sus demandas, pero en el que aún persisten diferentes formas discriminación, que en algunos casos incluyen la violencia física. En algunos países se han hecho más visibles como actores en movimiento a colectivos transgénero, junto a los ya más consolidados colectivos de lesbianas y gays.

Movimientos contra la globalización capitalista, o en torno a agendas a nivel mundial, han emergido desde fines del siglo XX; en América Latina han permitido convocar a movimientos ya consolidados como el sindical e involucrar a nuevas generaciones de activistas sociales, en torno a banderas antimilitaristas, ambientales, contra los tratados de libre comercio y contra las invasiones de las grandes potencias a países como Irán.

Para el caso colombiano, por la persistencia del conflicto armado, la criminalización de la protesta y la persecución a activistas de derechos humanos, persisten y emergen movimientos contra la guerra y por la solución negociada de la paz. Ante crímenes atroces, como la masificación de homicidios contra jóvenes, han jugado un papel destacado los colectivos de mujeres, madres y viudas con consignas como “No parimos hijos para la guerra”.

Finalmente, aunque no se consolidan como movimientos, han surgido en las últimas décadas organizaciones y movimientos afrodescendientes (sea como palenques, quilombos brasileños o comunidades negras en el Pacífico colombiano y ecuatoriano) que reivindican su cultura y sus derechos dentro de las sociedades donde persisten prejuicios y discriminaciones coloniales.

Pueblos indígenas y campesinos en movimiento

El carácter del libro no nos permite describir en detalle cada uno de estos conjuntos temáticos de acción colectiva. Sin embargo, nos detendremos en dos, cuya magnitud y capacidad de movilización e incidencia política desde la década de 1990 y en lo que llevamos del siglo XXI ameritan presentar: el movimiento indígena ecuatoriano y el MST en Brasil.

Después de cinco siglos de resistencia, durante la última década del siglo XX, los indígenas de América Latina han reactivado y visibilizado sus luchas por la defensa de sus territorios, su cultura y su autonomía. Aunque este renacer se remonta a la década del 70, cuando en países como Ecuador, México y Colombia nacen organizaciones que se deslindan de las campesinas, va a ser en los 90 cuando se consolidan como fuerzas sociales y políticas vigorosas con gran incidencia.

Los pueblos indígenas de Ecuador han resistido formas de dominación, explotación y discriminación desde la colonia; a partir de la década del 70 asume la forma de movimiento organizado y autónomo. Así, en 1972 nace la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa de Ecuador (Ecuadorunari) y en 1980 se forman la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (Confeniae) y el Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas (Conacnie) con el objeto de promover la consolidación de pueblos indígenas.

En 1986 estas organizaciones confluyen en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), cuyos principales objetivos son consolidar a los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador, luchar por la tierra y los territorios indígenas, por una educación propia (intercultural bilingüe), contra la opresión de las autoridades, por la identidad cultural, contra el colonialismo y por la dignidad de pueblos y nacionalidades indígenas.

En 1990, la CONAIE organiza el primer levantamiento contra el gobierno, que moviliza a más de dos millones de indígenas y que paralizó el transporte en todo el país. En 1997 la CONAIE, junto con otros sectores sociales, promovió la

movilización indígena y popular, en contra del gobierno de Abdalá Bucaram por sus políticas neoliberales, que logró su destitución y la creación del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador (CONDENPE).

En enero de 2000, el movimiento indígena instala el Parlamento Nacional de los Pueblos de Ecuador y se convoca a un levantamiento indígena, conocido como la Rebelión de Quito, frente a las medidas del presidente Jamil Mahuad para salvar el sector financiero en detrimento de la población. Una masiva marcha indígena avanzó sobre Quito y ocupó, dos días después, el Congreso y el Palacio de Justicia; cuando se acercaban a la sede de gobierno, un número significativo de coroneles, oficiales y soldados del Ejército se sumó al movimiento, conformándose una Junta de Salvación Nacional, integrada por un militar, un indígena y un magistrado ex presidente de la Corte Suprema de Justicia. El triunvirato fue efímero, pues al otro día y con respaldo de las Fuerzas Armadas el vicepresidente asumió el gobierno.

En las elecciones presidenciales de 2002 el movimiento Pachakutik (representación política de la CONAIE) participó en alianza con el coronel Lucio Gutiérrez, quien obtuvo el triunfo. Sin embargo, éste muy pronto cambió de rumbo asumiendo un antipopular programa neoliberal y aliándose con la derecha política; por ello, luego de un proceso de consulta junto con sus bases sociales, el movimiento indígena resolvió la ruptura con el gobierno de Gutiérrez.

En marzo de 2006, la CONAIE convocó a un levantamiento indígena en todo el país, para exigir la suspensión definitiva de las negociaciones del Tratado de Libre Comercio que Ecuador estaba llevando a cabo con Estados Unidos, así como la declaratoria de caducidad del contrato con la empresa Occidental (OXY), la convocatoria urgente a una asamblea nacional constituyente, la anulación del convenio de la base de Manta y el no involucramiento en el Plan Colombia.

En 2008, el movimiento indígena ecuatoriano logró que algunos de sus planteamientos y reivindicaciones históricas quedaran incorporados a la actual Constitución. En la actualidad, el movimiento indígena ha tomado distancia y ejerce una oposición activa frente al gobierno del presidente Rafael Correa, principalmente frente al tema de la política minera; por ello, la CONAIE, manteniendo su autonomía, ha participado en protestas contra algunas políticas y medidas gubernamentales.

Otro caso emblemático es el del MST en Brasil, cuyo inicio se remonta a la década del 70, con el apoyo de la Comisión de Pastoral de la Tierra de la Iglesia Católica a miles de familias campesinas movilizadas en torno a la consecución de tierra; en 1984 se realizó en Curitiba (Paraná) el primer encuentro nacional del MST, con la participación de 1.500 delegados de todo el país, lo que dio origen formal al movimiento. El movimiento nació de los miles de campesinos expulsados por la modernización de la agricultura brasileña que consolidó el latifundismo y la agroindustria; frente a las alternativas de migrar a las ciudades o irse a colonizar la frontera agrícola, estos campesinos deciden quedarse en el campo y en sus regiones.

El MST, actualmente presente en los veintisiete estados federales de Brasil, es muy activo en la lucha por la tierra, la reforma agraria y la construcción de una sociedad no capitalista:

En él participan 4,8 millones de familias sin tierra y han conquistado 7 millones de hectáreas en las que viven 250.000 familias asentadas; para 2002, el MST ha conseguido asentar por esta vía 350.000 familias campesinas y otras 100.000 están distribuidas por más de 500 campamentos esparcidos por todo el Brasil, esperando que llegue el día. (Marta Harnecker, citada por Garcés, 2010: 60)

La estrategia principal del MST es la ocupación colectiva de la tierra; a partir de la ocupación, apoya la creación de cooperativas y asociaciones agropecuarias que desarrollan proyectos productivos, sociales, culturales, educativos y de salud, que permiten que los campesinos vivan una nueva experiencia con el campo. Además de las ocupaciones de tierras, dentro del repertorio de acciones de lucha del movimiento están las marchas callejeras, los mitines y plantones en plazas públicas, la toma de instituciones estatales, las audiencias con gobernadores y ministros, las huelgas de hambre y la realización de campamentos provisorios en las ciudades o junto a los latifundios considerados inconstitucionales.

Por ello, para João Pedro Stedile, uno de sus dirigentes históricos, el MST no es un movimiento campesino convencional, sino un movimiento popular que va más allá de la lucha por la tierra y por la reforma agraria (Garcés, 2010: 60); es

un movimiento socioterritorial, porque sobre la tierra conquistada forman nuevas sociabilidades y construyen comunidades que reinventan nuevos modos de estar juntos, manteniendo y generando solidaridades y compromiso con los otros campesinos sin tierra y con los movimientos populares en general.

Luego de dos décadas de políticas neoliberales adversas para los trabajadores rurales, en 2003 el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva desarrolló una reforma agraria, que ese año asentó 35.623 familias y en 2004, 81.160; el MST en esos dos años asentó respectivamente 65.552 y 73.657 familias, poniendo en evidencia las limitaciones de la política oficial. En la actualidad, el 90% de los asentamientos campesinos en Brasil ha sido obtenido por ocupaciones de hecho, la mayoría de las cuales es realizada por el MST (Torres Carrillo, 2011).

3. Rasgos comunes de los actuales movimientos sociales

Además de la generalización de la movilización colectiva, el actual ciclo de protesta también ha sido portador de nuevas formas y prácticas de acción colectiva. Dicha novedad y el potencial creador de esta oleada de movimientos sociales latinoamericanos han convocado la atención de algunos investigadores y pensadores sociales como Boaventura de Sousa Santos (2006), Carlos Antonio Aguirre (2009), Raúl Zibechi (2003), Maristella Svampa (2008) y Victoria Darling (2013); estos autores coinciden en reconocer la evidencia de algunos rasgos emergentes comunes y que los diferencia de los históricos movimientos sociales centrados en los conflictos en el mundo laboral. A continuación, abordaremos cada uno de dichos rasgos emergentes, en clave de su potencial social.

Nuevas territorialidades

Tanto en las organizaciones y los movimientos indígenas, de campesinos y de afrolatinoamericanos, como en las luchas de ambientalistas y de pobladores urbanos, el territorio es un referente central. Sea como lugar ancestralmente habitado (pueblos indígenas y afros), como tierra colonizada y recuperada (campesinos), como espacio urbano conquistado (barriadas) o defendido (en todos los casos), el territorio ha sido el escenario y el contenido de su acción colectiva.

Entendido como el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas (Giménez, 2001: 9), el territorio es el conjunto de todas las prácticas materiales, así como las ideas y los sentidos que van permitiendo la apropiación social del espacio (Batista, 2010). Por ello, es el lugar principal en torno al cual los pueblos indígenas, los campesinos y los pobres de la ciudad garantizan su reproducción material, generan sus vínculos sociales más fuertes, desarrollan sus luchas y construyen sus identidades culturales. También los movimientos sociales crean nuevos territorios contestatarios en la ciudad, en la calle, en la plaza, en el campo, donde los sujetos puedan ejercer una ciudadanía autónoma.

Integralidad de sus demandas y procesos

Asociado a su territorialidad, los actuales movimientos sociales no circunscriben su acción a un tema, una demanda o un derecho específicos. Como el territorio abarca múltiples dimensiones de la vida, no basta con la lucha por la tierra o la vivienda; es preciso luchar por la educación, por la salud, por defender y promover la cultura propia, etc. Así surjan en torno a un problema o reivindicación específica, los movimientos van incorporando entre sus demandas y acciones el conjunto de dimensiones y expectativas colectivas asociadas al hecho de “vivir juntos” y reconocerse como comunidades.

Más allá de que estén conformados por diferentes colectivos e identificaciones étnicas, de género y generacionales, los movimientos construyen un horizonte común y comunitario que asegura su unidad como tales. Esta visión integral lleva a que estén permanentemente “en pie de lucha” y se movilicen por diferentes causas, como la defensa del agua, la lucha contra el Tratado de Libre Comercio y contra la violencia.

Articulación desde la diferencia

En estrecha relación con la visión ecológica de sus problemas y la vocación de unidad de fuerzas sociales alternativas, los actuales movimientos sociales están viviendo un tránsito de la dispersión de intereses, en busca de articulación, en torno a problemas comunes, frente a políticas que los afectan en su conjunto, o en torno a la necesidad de mejorar su capacidad de incidencia y transformación.

El reconocimiento y la pluralización de demandas, derechos y actores dentro del campo popular significaron en algún momento de su historia un avance frente a las categorías homogeneizantes de pueblo o de clases trabajadoras, en algunos contextos ha implicado una fragmentación de su accionar colectivo, ahondado por la sectorialización de las políticas sociales neoliberales. En la actualidad, esta tensión entre lo común y lo diferente representa un gran desafío para los movimientos que buscan generar procesos de articulación y unidad.

Autonomía

A diferencia de los movimientos sociales históricos que se subordinaron a otros actores externos (Estado, Iglesia, partidos políticos), los nuevos movimientos sociales defienden su autonomía, su autodeterminación y su autogestión con respecto al Estado y demás actores políticos. Ello no quiere decir que los resguardos indígenas, los municipios autónomos, las juntas de buen gobierno, las organizaciones populares y las escuelas no establezcan relaciones con instituciones estatales, políticas públicas y actores políticos, sino que tales vínculos no implican dependencia de éstos.

Desde los zapatistas, pasando por los pueblos indígenas y campesinos hasta los bachilleratos populares y otras organizaciones locales, la reivindicación autonómica hoy no es sólo política, sino también administrativa, alimentaria, energética y de usufructo de sus recursos. En las ocasiones en que este criterio no ha sido tenido en cuenta, algunas organizaciones han sido cooptadas por los gobiernos o han generado fracturas al interior de los movimientos.

Fortalecimiento de vínculos, valores y procesos comunitarios y solidarios

Frente a la expansión de los valores individualistas, de apatía e indiferencia frente a los asuntos colectivos promovidos por la racionalidad y la ideología capitalista, desde los movimientos se reactivan y generan valores, vínculos y prácticas económicas y sociales comunitarias basadas en la reciprocidad y la cooperación, y no en la competencia. Este carácter solidario y comunitario de los movimientos indígenas, campesinos y populares se sustenta en sus organizaciones comunales; también se expresa en prácticas tales como las mingas, el tequio, el trueque y el comercio justo.

Para Maristella Svampa (2008), los movimientos indígenas representan la “matriz político-ideológica comunitaria”; para nosotros, dicha orientación y horizonte de acción colectiva también están presentes en las luchas y dinámicas asociativas de los campesinos, de los pobladores populares, e incluso de los jóvenes y en otros procesos emergentes, si asumimos una noción amplia de comunidad, no basada exclusivamente en lo ancestral o en lo territorial y en la que caben otros sentidos y proyectos en torno a la promoción, defensa y autoafirmación de la comunidad y de lo común (Torres Carrillo, 2013a); cabe advertir que un referente discursivo emergente en las luchas y los movimientos antisistémicos ha sido la defensa del bien común.

Versatilidad, flexibilidad y creatividad

En contraste con las formas burocráticas, jerárquicas, rutinarias y rígidas de las organizaciones y los repertorios de protesta de los movimientos sindicales clásicos, los nuevos movimientos incorporan novedosas formas en sus repertorios de acción, organización, movilización y comunicación.

Los analistas de tales movimientos coinciden en reconocer su versatilidad y creatividad en sus repertorios de protesta, la horizontalidad en sus relaciones, discusiones y decisiones; esta última se expresa en la rotación de cargos, en las direcciones colegiadas y en las prácticas assembleístas; finalmente, estamos frente a la emergencia de nuevas militancias y liderazgos sociales y culturales, que toman distancia de los viejos estilos autoritarios y directivistas de la vieja izquierda política y social.

Persistencia de demandas materiales

A diferencia de lo que plantearon los teóricos que conceptualizaron los llamados “nuevos movimientos sociales” de los países centrales, la persistencia en América Latina de condiciones de injusticia, de exclusión económica y social, hace que un núcleo central de las reivindicaciones de los movimientos sociales sean recursos materiales como la tierra, el trabajo, los servicios públicos y la infraestructura urbana.

Estos conflictos estructurales que se expresan en reivindicaciones y luchas en torno a derechos económicos y sociales también marcan los sentidos de pertenencia social de los pobladores, los campesinos, las mujeres populares, los desterrados y los desplazados. Como señala Batista (2010), la categoría “campesino” expresa una ineludible condición histórica de clase que es reivindicada por las diferentes categorías del movimiento de trabajadores rurales en Brasil.

Presencia de reivindicaciones y dimensiones y culturales

La persistencia de demandas “de clase” no significa que los movimientos descuiden los elementos simbólicos y expresivos. Por el contrario, uno de sus rasgos es su creciente creatividad estética y cultural. Por ello, casi todos reivindican y generan acciones en torno a sus memorias e identidades sociales, acuden a ritualidades, prácticas simbólicas y dimensiones espirituales.

En los movimientos sociales actuales se destaca el uso de nuevos lenguajes y símbolos para alimentar la participación e identificación de los sujetos de cada movimiento. Los rituales y simbolismos que antes se asociaban sólo a los movimientos indígenas, a los pueblos afro y a las comunidades eclesiales de base, hoy es común encontrarlos en acciones colectivas y eventos realizados por organizaciones campesinas, populares, juveniles, de mujeres y de colectivos LGBTI.

Generación de conocimiento y pensamiento propio

Por iniciativa propia o de otros actores que los acompañan, los movimientos han gestado propuestas investigativas alternativas, que reivindican la producción de conocimiento desde la práctica y orientadas a la transformación social. También los movimientos están generando pensamiento propio y nuevos discursos emancipadores; en el movimiento indígena zapatista, tal emergencia de ideas propias se expresa en frases y categorías como las siguientes: “Todo para todos, para nosotros nada”, “Construir un mundo donde quepan muchos mundos”, “Mandar obedeciendo” e “Indignados”.

Valoración de la educación y formación propia

Finalmente, un rasgo común de los movimientos sociales más sólidos es reconocer la importancia de la educación, tanto para la formación de sus dirigentes y de sus bases sociales, como para la escolarización de sus niños y jóvenes. Es común que los movimientos más sólidos asuman la responsabilidad de las escuelas, de la formación de dirigentes y de la creación de discursos pedagógicos propios. Como lo plantea el MST, sus propósitos educativos desbordan el sistema educativo; por ello, así como ocupan territorios, también decidieron “ocupar” la escuela para transformarla.

Una característica destacada de los actuales movimientos sociales en América Latina ha sido el lugar privilegiado que le otorgan a lo educativo. Junto con otros rasgos comunes, como su autonomía, el carácter territorial e integralidad de sus demandas, la innovación de sus repertorios de protesta y de organización, algunos estudiosos han destacado que los actuales movimientos sociales de la región presentan una especial preocupación por la formación de sus líderes y de sus bases sociales.

Por un lado, la educación de sus dirigentes y cuadros organizativos ha transitado de la realización de eventos concretos a la creación de estrategias formativas altamente estructuradas que asumen la forma de escuelas y universidades alternativas; por otro lado, en algunos movimientos con presencia territorial (indígenas, campesinos, pobladores), éstos han asumido el manejo directo de las instituciones escolares. A este carácter pedagógico de los movimientos sociales nos dedicaremos a continuación.

4. Algunas experiencias educativas en movimientos sociales

A partir del reconocimiento de este creciente interés y desarrollo de iniciativas en torno a lo educativo por parte de organizaciones y movimientos sociales latinoamericanos, el grupo de investigación al que pertenezco ha realizado varias investigaciones orientadas a caracterizar y analizar tanto la dimensión educativa presente en el conjunto de sus acciones (Barragán, Mendoza y Torres Carrillo, 2006), como algunas de sus prácticas explícitamente educativas (Torres Carrillo, 1995; González, 2013; Aguilera, 2014; Aguilera y González, 2014; Aguilera, González y Torres, 2015). Lo que sigue en este capítulo se basa en sus hallazgos e interpretaciones.

Algunas experiencias educativas generadas por los movimientos sociales, como la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo en la Argentina y las escuelas del MST en Brasil, han sido muy documentadas. En este apartado presentaremos los contextos de emergencia y la historicidad de cuatro iniciativas educativas gestadas dentro de sendas dinámicas de acción colectiva presentadas anteriormente; en el siguiente, las abordaremos transversalmente, a partir de algunas dimensiones comunes.

La Escuela Nacional de Formación (ENFOC) de la Confederación Nacional de Trabajadores Agrarios (CONTAG), en Brasil.

Los bachilleratos populares, agenciados por fábricas recuperadas, colectivos populares urbanos y otras organizaciones en la Argentina.

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi, gestada por la CONAIE.

El programa de pedagogía comunitaria de la Corporación Con-vivamos de Medellín, una organización comunitaria.

La Escuela Nacional de Formación (ENFOC) de la Confederación Nacional de Trabajadores Agrarios (CONTAG), en Brasil

La CONTAG, organización sindical campesina de Brasil, posee más de cinco millones de afiliados y con sus familias representan una población mayor a los veinticinco millones de personas (CONTAG, 2006: 15). Junto con las federaciones estaduais (27) y los sindicatos locales, conforman el Movimiento Sindical de Trabajadoras y Trabajadores Rurales (MSTTR) que agrupa y moviliza a los pequeños productores y asalariados rurales de ese país.

Proceso histórico de una organización campesina. La CONTAG fue creada en 1963, pero sus orígenes se remiten a las luchas campesinas desarrolladas en el nordeste de Brasil desde la década de 1930 a través de las ligas campesinas y tiene como antecedentes el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra (1950) y la Unión de Labradores y Trabajadores Agrícolas (1954), que asumen como banderas la reforma agraria, el título de propiedad plena de la tierra para sus poseedores, la adopción de medidas de apoyo a la producción, el combate a prácticas semifeudales de trabajo y la creación de sindicatos de trabajadores rurales.

En la década del 60, las Ligas se expanden por todo el país y la organización campesina es promovida por algunos obispos católicos desde la Pastoral de la Tierra, la cual acompañó a los campesinos a luchar por la tierra y por sus derechos. Por la misma época, el Partido Comunista también apoyó tímidamente la creación de organizaciones campesinas y hasta sectores de la Iglesia conservadora fomentaron asociaciones campesinas para frenar el “ascenso del comunismo”.

En este ambiente de cambios sociales, en marzo de 1963, el gobierno progresista de João Goulart, a través de la ley 4.214, promulgó el Estatuto del Trabajador Rural, que garantizaba a los trabajadores del campo derechos laborales y de seguridad social que ya poseían los trabajadores urbanos. A fines del mismo año, diferentes sectores del sindicalismo confluyeron en la creación de la CONTAG.

En esta nueva instancia organizativa confluyeron 14 federaciones y 475 sindicatos de trabajadores rurales, con presencia de diferentes expresiones del espectro político y eclesial brasileño.

El golpe militar en 1964 que dio inicio a la dictadura militar en Brasil afectó estas dinámicas organizativas. Con la dictadura vino la intervención de la CONTAG, la persecución y la detención de algunos dirigentes, que obligaron al exilio de otros. En los años siguientes los militares incrementaron la represión a toda forma de organización popular. Es así como desde la resistencia, algunas veces en la clandestinidad, los líderes campesinos promovieron la creación de organizaciones independientes, con carácter de ayuda mutua y defensa de sus intereses laborales (ENFOC, 2010: 24).

En el mismo año en que toman el poder, los militares crean el Estatuto de la Tierra, a través de la ley 4.504. Esa ley propuso una “revolución verde” que favorecía los grandes cultivos en detrimento de la agricultura familiar y entregaba los “espacios vacíos” (zonas propicias para la colonización) a empresas privadas para que generaran desarrollo, dejando una vez más a los desposeídos por fuera de esta iniciativa. Por esto, una de las primeras banderas de lucha de la CONTAG, presente hasta hoy, ha sido reclamar una verdadera reforma agraria.

Apoyados por sindicatos urbanos, en 1968 los dirigentes rurales que habían sido marginados de la organización retomaron la dirección de la CONTAG, reactivando los sindicatos campesinos bajo la sigla MSTTR. Desde ese momento, dicho proceso organizativo y de movilización ha reunido a todos los sindicatos rurales de los estados brasileños. A través de su acción sindical, la CONTAG denunció a nivel nacional e internacional la disparidad entre un Brasil que se industrializaba en forma acelerada y un Brasil campesino que moría de hambre; además de acusar la concentración latifundista, el aumento de los conflictos rurales y la expulsión de trabajadores de sus tierras, la CONTAG participaba de otras banderas que unificaban a la sociedad civil contra la dictadura, en particular, la vuelta a la democracia.

Otro aspecto presente en los inicios de la CONTAG, y que permanece todavía en Brasil, es la violencia en el campo por parte de los terratenientes que se rehúsan a compartir sus tierras con los campesinos y se oponen abiertamente a las organizaciones de trabajadores rurales. Los asesinatos de trabajadores rurales y líderes sindicales y de integrantes del MST por manos de hombres armados

pagados por los latifundistas son un problema recurrente en Brasil.

La CONTAG, poco a poco, y a partir de sus asambleas nacionales y estatales, ha generado reflexiones sobre el mundo rural de los asalariados y de los pequeños propietarios. En 1998 construye el Proyecto Alternativo de Desarrollo Rural Sustentable (PADRSS) como programa político del movimiento, el cual “incluye la igualdad de oportunidades, justicia social, preservación ambiental, soberanía y seguridad alimentaria y el crecimiento económico” (CONTAG, 1999: 34).

El PADRSS parte de la necesidad de trabajar a partir del concepto de “desarrollo rural sustentable desde sus ejes de la lucha por la reforma agraria, el fortalecimiento de la agricultura familiar, la lucha por los derechos de los trabajadores y por mejores condiciones de vida para los asalariados, la construcción de nuevos valores y actitudes para las relaciones sociales de género y la creación y lucha de políticas sociales y por la democratización de los espacios públicos” (CONTAG, 1999: 35).

Para promover sus demandas, el MSTTR realiza movilizaciones colectivas, en particular marchas como medio de denuncia, reivindicación y visibilización de los procesos. Además, cada sindicato y cada federación estadual tienen sus agendas propias que responden a las particularidades de cada contexto. Las tres grandes movilizaciones que se desarrollan periódicamente a nivel nacional como CONTAG son el Festival de la Juventud, la Marcha de las Margaritas (mujeres del movimiento) y el Grito de la Tierra (junto con otras organizaciones del movimiento campesino); desde 2012, la CONTAG ha promovido otras, como la Marcha de los Asalariados Rurales y el Encuentro Unitario de Trabajadores, Trabajadoras y Pueblos del Campo, las Aguas y los Bosques.

La formación, una búsqueda permanente. En cuanto a sus preocupaciones y acciones educativas, la organización distingue varios momentos. En sus orígenes, una de las primeras acciones fue formar “educadores sindicales”. En esa etapa inicial se evidenciaron dos tendencias: una más tecnicista, influenciada por el Ministerio de Trabajo, que propendía a la formación de líderes sindicales sobre temas legales y administrativos; la otra, conformada por líderes articulados con organizaciones de apoyo al campesino a las pastorales de la Iglesia progresista, influenciada por los principios de la educación popular desde el pensamiento de Freire y de la teología de la liberación.

En el contexto de resistencia a la dictadura militar, la Confederación buscó consolidar una estructura sindical independiente y autónoma políticamente del gobierno militar. Para esto, promovió la formación de líderes que resistieran las presiones del gobierno. Dentro de esa formación mencionan como clave el papel del periódico O Trabalhador Rural en el que trataban sobre sus conquistas laborales, se incentivaba la lucha y se informaba sobre las actividades formativas de los equipos de educadores sindicales.

Aprovechando los espacios educativos que promovía el gobierno, la CONTAG insertó campañas y programas de alfabetización en foros donde se discutía sobre las problemáticas del campo y sobre los derechos de la población campesina. Esta estrategia marcó por casi dos décadas la educación dentro de la CONTAG, orientada a que los campesinos accedieran al conocimiento político sobre el sindicalismo y la lucha de clases y a su escolarización.

El tercer momento es la “retoma de la lucha”. A partir de 1980, con el proceso de redemocratización del país, organizaciones sociales como la CONTAG hicieron presencia en las calles denunciando la explotación campesina y fortaleciendo bastante sus estructuras de formación sindical a nivel de federaciones y sindicatos. A finales de los 90, los movimientos sociales del campo realizaron el primer encuentro nacional de educadores de la reforma agraria y afirmaron la necesidad de una política educativa para el campo que buscara superar la condición de exclusión de los niños, jóvenes y adultos campesinos.

La educación del campo, que comparte el conjunto del movimiento campesino brasileño, está a contrapunto tanto al silencio del Estado como también a las propuestas de la llamada “educación rural”; es un proyecto que se enraíza tanto en la trayectoria de la educación popular (Paulo Freire) como en las luchas de las clases trabajadoras del campo. (Batista, 2010: 185).

El último momento lo ubican desde 2005 hasta hoy, cuando por mandato del Noveno Congreso de la CONTAG se crea la Política Nacional de Formación y se construye el Proyecto Político-Pedagógico, con énfasis en la transformación de la sociedad y la emancipación de los sujetos. En esta nueva fase surge la ENFOC.

La ENFOC nace como una necesidad del movimiento. Por ello, sus referentes políticos y pedagógicos están articulados con el PADRRS, con sus fundamentos, principios, ejes y políticas. Dichos referentes se presentaban “un tanto dispersos

y fragmentados en documentos, experiencias, testimonios y conversaciones, siendo necesaria su articulación” (CONTAG, 2006: 29). La Escuela se orienta por la Política Nacional de Formación, que es “un conjunto de directrices, principios, fundamentos y estrategia que conforman el tejido de ideas y quehaceres, y promueve el entrelazar experiencias y prácticas formativas variadas en una construcción colectiva, comprometida con la transformación y emancipación de los sujetos” (CONTAG, 1999: 7).

El Proyecto Político-Pedagógico apuesta a una concepción pedagógica propia: la “pedagogía para una nueva sociabilidad”, que tiene como fundamento una teoría de la formación humana, inspirada en el pensamiento de Paulo Freire. Dicha perspectiva parte del presupuesto de que el ser humano tiene la potencialidad para realizar transformaciones en la sociedad y que esos cambios dependen de la capacidad de protagonismo de los sujetos políticos.

La educación es entendida como formación de sujetos y articulada con proyectos y prácticas de emancipación, enraizados en la cultura y en los contextos singulares. Los sujetos dialogan con sus saberes, deseos, expectativas y sueños de futuro; así, “el diálogo es el encuentro amoroso de hombres y mujeres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos” (Freire, 1975, citado en el CONTAG, 2006: 30).

Bachilleratos populares en la Argentina

Los bachilleratos populares son un conjunto de escuelas de jóvenes y adultos regadas a lo largo de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires, nacidas al interior de diferentes movimientos sociales y procesos organizativos surgidos en el contexto de la crisis económica generada por la implantación del modelo neoliberal en la Argentina. En particular, su origen se asocia al movimiento de fábricas recuperadas y su expansión, a la proliferación de organizaciones populares y barriales que se activa desde 2001.

Entre fábricas recuperadas y organizaciones barriales. Aproximarnos a la experiencia de los bachilleratos populares de la ciudad de Buenos Aires nos lleva a comprender su emergencia dentro del movimiento de las fábricas recuperadas en 1998. El escenario político, económico y social de la Argentina en la década de 1990 es complejo por la coexistencia de múltiples tramas e interacciones que han permitido la consolidación de los bachilleratos populares; no obstante, podemos señalar que fue, precisamente, la coyuntura de instauración del neoliberalismo la que potenció una crisis aguda en diferentes ámbitos (Elisalde et al., 2011).

Las reformas neoliberales que se desarrollaron en la Argentina entre finales de la década de 1980 y principios de 2000 marcaron una transformación en varios ámbitos de la vida social. Los procesos de reestructuración del Estado, la reducción del gasto público, las reformas de la salud y la educación, junto con otras transformaciones orientadas a la privatización sistemática de actividades que antes eran garantizadas por el Estado, permitieron la emergencia de nuevas formas de acción por parte de sindicatos, organizaciones y movimientos sociales (Sverdlick y Costas, 2008: 200).

En el plano laboral hubo una flexibilización, un incremento de la población desempleada, un deterioro de los salarios y las jubilaciones, que asociados a una intención de innovación tecnológica ocasionaron la reducción de la mano de obra y la transformación de la organización del trabajo y la estructura misma de

las empresas. Durante este período se terminó de liquidar la estructura salarial que garantizaba protección social, estabilidad laboral y derechos sociales. Es el momento cuando se profundiza la crisis del mundo salarial, el pasaje de la fábrica al mundo popular urbano (Ampudia, 2012).

La situación económica confluyó en una crisis política que aceleró el proceso de cierres sistemáticos de empresas y empeoramiento de las condiciones de trabajo, lo que implicó que en muchos casos los obreros tomaran las fábricas a fuerza y en contra de las políticas estatales. Así, la recuperación de fábricas fue una reacción de los trabajadores afectados por el cierre de las empresas donde se desempeñaban en condiciones de dependencia, cierre que fue producido por los efectos negativos de la situación económica, sumado a la gestión deficiente y dolosa de los propietarios. La recuperación de empresas está asociada directamente con el intento de los trabajadores por preservar la fábrica como centro de construcción y reproducción de sus identidades laborales y sociales (Elisalde, 2011).

En el plano de las políticas educativas, hubo un desplazamiento de la idea de la educación como un derecho, que comenzó a entenderse como un servicio. En ese orden, la crisis ocasionó que una parte considerable de la población experimentara la vulneración de su derecho a la educación, especialmente los jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo tradicional. Así, existió durante la década del 90 un deterioro progresivo de la calidad educativa, donde se destacan la ausencia de políticas públicas específicas para jóvenes y adultos, la inexistencia de un currículo adecuado, elevados niveles de ausentismo docente, la negación de capacitación regular para profesores y una altísima deserción y circulación escolar (Elisalde, 2011).

Se fue configurando un nuevo escenario, un nuevo mundo para los trabajadores; las condiciones fueron la desocupación, la pérdida de la herramienta sindical, la precarización laboral, el subempleo y para los jóvenes, un presente de empleo precario, con escasa o nula cobertura social y desprotección ante el despido laboral. En los barrios las organizaciones sociales construyeron soportes para la organización, para la colectivización, para la demanda de derechos (múltiples), vivienda, salud, trabajo, educación/saber, asambleas, en otros momentos el trueque (Ampudia, 2012).

Emergencia e historicidad de los bachilleratos populares.² La iniciativa de crear escuelas para jóvenes y adultos fue impulsada por primera vez en 1998 con la apertura del bachillerato popular de Industria Metalúrgica y Plástica Argentina (IMPA), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una empresa en manos de sus trabajadores. En la iniciativa confluía esta experiencia de autogestión obrera con la solidaridad de los vecinos del barrio y de algunos docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires.

A partir de entonces, empezó la confluencia de varios agentes sociales que asumieron el reto de impulsar la creación de escuelas populares, públicas y gratuitas en y desde movimientos sociales: los trabajadores de la fábrica recuperada, las organizaciones territoriales y, desde 2000, la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP).

Desde ese año se llevó a cabo un programa de educación popular de jóvenes y adultos que privilegió el desarrollo de una estrategia de construcción social educativa que relacionaba el trabajo social territorial con iniciativas de formación académica. Era gestionado por docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, y se proponía integrar a los jóvenes y adultos excluidos y marginados por el sistema educativo, aquellos que han pasado por varios fracasos escolares y que presentan distintas trayectorias educativas.

A los movimientos sociales iniciadores de este proceso, como el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) y la CEIP, se suman nuevas organizaciones territoriales –algunas pertenecientes a la Central Trabajadores de la Argentina (CTA), como el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI), frentes de desocupados (Frente Popular Darío Santillán, Frente de Organizaciones en Lucha) e, incluso, sindicatos (por ejemplo, la Asociación de Trabajadores del Estado, ATE)– constituyéndose de esta manera un proceso de fuerte interpelación social del campo educativo (Ampudia y Elisalde, 2014: 30).

Los bachilleratos populares, luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores, lograron ser reconocidos por el Estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos; además, algunos de ellos han obtenido que el gobierno reconozca que sus educadores son trabajadores de la educación y, por tanto, reciban un salario por su labor, así como becas para los estudiantes, entre otras varias conquistas.

Ante el escenario desigual de acceso a la educación, la propuesta de los bachilleratos populares se presenta como una alternativa a las escuelas tradicionales, tratando de reivindicar principios como la autogestión, la participación y el cooperativismo. Esta iniciativa busca contribuir a la construcción de espacios educativos alternativos que garanticen la continuidad de los estudiantes en la escuela, brinden una formación integral orientada a hacer frente al conjunto de necesidades individuales y colectivas de los sujetos sociales participantes (Elisalde, 2011: 57).

Actualmente existen más de ochenta bachilleratos populares en la ciudad de Buenos Aires que poseen respaldos y articulaciones políticas distintas, lo cual se evidencia en la pluralidad de formas de comprender la transformación social. Para 2014, eran más de cien en todo el país, con miles de estudiantes y docentes (la mayoría pertenecientes a universidades nacionales) concurriendo a las aulas (Ampudia y Elisalde, 2014: 29).

También coexisten diferentes espacios de confluencia y articulación entre los bachilleratos populares. Por un lado, está la Coordinadora de Bachilleratos Populares, “conformada por organizaciones sociales, territoriales, estudiantiles y políticas que se plantean autónomas en cuanto a independencia política del Estado y los gobiernos; reivindican la autogestión como principio fundante de los bachilleratos populares, la educación en tanto pública, popular” (Ampudia, 2013: 32). Demandan el otorgamiento de títulos oficiales, el salario a los docentes y el financiamiento integral por parte del Estado. En 2012 aglutinaba unas cuarenta escuelas.

Por otra parte, está la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, conformada por organizaciones sociales, políticas y estudiantiles que reivindican la autonomía y la independencia frente al Estado y los gobiernos; también asumen el principio de autogestión, pero no los salarios para sus educadores. En 2011 eran seis centros los que integraban dicha red, la mayoría promovidos por el Movimiento Popular La Dignidad, “organización social y política que lucha por la superación del capitalismo, el patriarcado, el imperialismo y el colonialismo” (Diatriba, N° 3, 2013: 14).

Por último, está Batalla Educativa, red heterónoma del Estado y el gobierno, que reivindica la expedición de títulos, el reconocimiento de la experiencia de los educadores y demanda una política educativa para jóvenes y adultos. En 2013 aglutinaba más de treinta escuelas, la mayoría de ellas creadas entre 2010 y

2011.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Esta iniciativa es parte del proceso organizativo y formativo que ha llevado a cabo la CONAIE, con el apoyo del Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) y Amawta Runakunapak Yachay (ARY). El dirigente indígena Luis Macas recuerda que “al interior del Congreso Nacional reflexionamos sobre la creación de la Universidad, que era un viejo sueño de la CONAIE desde que en 1989 se institucionalizó la educación intercultural bilingüe. En esa propuesta se expresaron las primeras ideas sobre la Universidad Indígena”.

La Universidad Amawtay Wasi nació de la necesidad planteada por este movimiento de los pueblos indígenas de una educación acorde con su epistemología y ética, por el respeto y la potenciación de sus culturas; inicialmente se planteó como una propuesta de educación superior desde el Movimiento Indígena de Ecuador pensada para “contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano, sustentándose en el Buen Vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (CONAIE, 2007: 36).

Sus antecedentes se pueden encontrar en la década de 1940, cuando la indígena kichwa Dolores Cacuango construyó escuelas en las haciendas para educar a los suyos. Posteriormente se formalizaron varias experiencias, algunas al lado de comunidades religiosas salesianas, otras al lado del Instituto Lingüístico de Verano y otras autónomas construidas por las mismas comunidades.

Pero el antecedente más inmediato de la educación intercultural bilingüe se encuentra en 1988, cuando por presión y en acuerdo con la CONAIE, el gobierno aprueba la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), administrada por el movimiento indígena con recursos públicos del Estado. Por ello, quienes dirigieron la DINEIB fueron algunos líderes e intelectuales indígenas que no solamente administraron la educación para sus pueblos, sino que propusieron un modelo de educación bilingüe e intercultural para el país.

Las propuestas educativas generadas desde el movimiento indígena se sustentan en la necesidad de construir instituciones propias con base en las epistemologías indígenas sin desconocer los otros saberes. El antecedente más puntual de la Amawtay Wasi se encuentra en 1996, cuando cinco representantes del movimiento llegan al Congreso Nacional ecuatoriano, quienes, al constatar la ausencia de indígenas formados en áreas técnicas y científicas desde una concepción diferente a la impuesta por el modelo de educación moderna, proponen, en 1998, la creación de una universidad indígena, pero esta propuesta no tuvo eco ni apoyo en los sectores políticos tradicionales.

A pesar de ello, el proyecto siguió caminando entre las organizaciones y los movimientos indígenas, desde donde comenzó a gestionarse lo que era una idea: la universidad para los pueblos y nacionalidades indígenas. Se pretendía construir un espacio nuevo con respecto a la investigación científica, la docencia académica y la preparación técnica. En los años siguientes, se consolidó en un proyecto más amplio que, además de buscar salvaguardar las lenguas y las culturas tradicionales, posibilitara la formación de jóvenes dirigentes y el fortalecimiento del estatus epistemológico propio. Una nueva forma de acción política desde la afirmación de una epistemología propia del movimiento que potenciara los saberes, conocimientos y cosmovisiones ancestrales.

Este proceso de creación de una universidad intercultural comprendida en el respeto y la consideración de los aportes a la construcción del conocimiento por parte de los pueblos y las nacionalidades indígenas se consagró legalmente con la promulgación de la ley 40 del 5 de agosto de 2004, por la cual se crea la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW). Es una institución particular autofinanciada, de derecho privado, con personería jurídica, sin fines de lucro, con autonomía académica, administrativa y financiera, y cuyas actividades están reguladas por lo dispuesto en la Constitución Política de la República, la Ley de Educación Popular Superior, el Estatuto de la Universidad y sus reglamentos.

La Universidad Intercultural nace y se inspira en la multiplicidad de “nacionalidades y pueblos indígenas, que se expresan en la cotidianidad comunitaria e individual con lenguas, cosmovisión y manifestaciones culturales propias”, en ese sentido, “tendrá que responder a las necesidades y propuestas de la población indígena, así como recoger todos los elementos culturales sustantivos, como parte esencial de la formación y quehacer del estudiante universitario” (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos

Indígenas, 2004: 151).

Los principios filosóficos que sustentan la Universidad son la vincularidad (todos los elementos de la realidad están relacionados entre sí), la complementariedad (los opuestos son complementarios y no irreconciliables), la convivencialidad simbólica correspondiente (los símbolos son el vehículo para expresar la sabiduría ancestral) y la reciprocidad (construcción recíproca de conocimiento a partir del diálogo de saberes permanente) (Diatriba, N° 3, 2013: 53).

La Universidad centra su trabajo en las comunidades indígenas, no en las ciudades, pese a que en Quito se encuentra su “sede” administrativa; el segundo espacio es Conocoto, a 40 minutos de Quito, en donde se lleva a cabo un programa en arquitectura ancestral; La Esperanza es el tercer espacio, éste se encuentra en territorio del pueblo cayambi, a dos horas al norte de Quito, desarrolla la “carrera” de agroecología; el cuarto espacio es en la Amazonía, con los pueblos shuar, en donde se implementa el programa de pedagogía intercultural; por último en Saraguro, al sur de Ecuador, con el programa pedagogía intercultural.

Cuando se plantea la Universidad se decide que se construya hacia arriba y desde abajo, por eso vive en las comunidades, a partir de los territorios de pueblos y nacionalidades indígenas. La Amawtay Wasy ha venido planteando su propio currículo, y en general los aspectos formales que requiere una universidad, pero lo hace desde sus planteamientos cosmogónicos. El plan de estudios se organiza conforme la chakana y no desde la lógica occidental de disciplinas y profesiones.

Como comenta Fernando Sarango (2009), director de la Universidad, la metodología es vivencial y simbólica porque se trata de aprender y enseñar desde la experiencia. “Si no vivencias, no aprendes, como dice el dicho chino: si me cuentas me olvido; si veo, no lo recuerdo; si vivencio, no me olvido nunca”. Pero además es simbólica, se trata de aprender a leer los símbolos, porque para ellos, “todo es simbólico, la palabra es simbólica, el ser humano es símbolo”. Así que la metodología está relacionada directamente con el trabajo de campo, con la lectura de símbolos.

Aquí se encuentra una ruptura en términos de la educación occidental que busca el conocimiento en los libros. En la UIAW, éste fluye en el encuentro con el otro,

en el trabajo comunitario, en la pregunta de los pueblos sobre sus asuntos vitales. Así que no se trata de enseñar, ni de que los estudiantes aprendan en la universidad; el método para aprender es “enseñarnos”. Por eso es necesario para la Amawtay que sus estudiantes y profesores “aprendan a desaprender y reaprendan”. Porque el pensamiento está contaminado de teorías y formas de comprender. Desaprender y reaprender en el sentido de que existen aspectos importantes que han sido enseñados por la educación tradicional, pero que hay que desaprender y reaprender cada vez más otros conocimientos que han sido excluidos.

Frente al proceso de “enseñarnos a desaprender y reaprender”, la Universidad tiene cuatro elementos o partes: 1) la teorización: se trata de los fundamentos en módulos informativos que muestran algunos aportes teóricos, no es la verdad absoluta del conocimiento, sino el reconocimiento de aportes que algunos académicos han realizado desde diferentes epistemologías; 2) la observación reflexiva: vivenciar la propia comunidad, observarla y preguntarse acerca de ella; la experiencia concreta; se trata de que los estudiantes emprendan una investigación y para ello van a las comunidades en donde se realizan conversaciones como posibilidad de aprender de ellas; 3) los mayores, quienes poseen mucho saber, y se les consulta para asuntos decisivos y sobre sus saberes ancestrales; y por último, 4) la aplicación, porque el conocimiento debe tener utilidad, como dice Sarango (2009), “si no hay aplicación, ¿para qué?, estaríamos pasando el tiempo en los aprendizajes [...] el aprendizaje es para toda la vida, los títulos son solamente un estímulo en nuestra universidad, pero estamos tratando de que sepamos que el aprendizaje es para toda la vida”.

En términos generales, la Universidad reconoce no sólo lo propio, lo indígena, sino el saber de los otros. Incluso se habla de que existen “tres tiempos” en el currículo, nosotros diríamos tres conocimientos: el primero, el conocimiento originario, el de los pueblos y las nacionalidades indígenas; el segundo, el conocimiento occidental o de los otros, y el tercero, el conocimiento intercultural. Para ellos, si no se ponen en diálogo estos conocimientos, no existe la posibilidad de ser interculturales.

Esta fiesta de conocimientos y saberes los ha llevado a replantearse la idea de universidad, ellos quieren dejar de ser universidad y recuperar el tema de la pluriversidad, ese espacio de los diferentes, de lo plural, ese espacio de diálogo en la diferencia pero a la vez en la igualdad. Para los pueblos indígenas se requiere ser iguales para que haya diálogo entre pares; no hay diálogo

intercultural si no hay igualdad de condiciones, no puede haber diálogo entre una cultura dominante sobre la subcultura.

En 2013, en el contexto de la llamada “revolución educativa” del presidente Rafael Correa y en un claro desafío al movimiento indígena ecuatoriano, la Universidad Amawtay Wasi fue cerrada e intervenida, bajo el pretexto de no responder a los estándares de calidad impuestos por el modelo hegemónico de valoración capitalista y colonial. Desde entonces, la universidad continúa existiendo como práctica de resistencia a dicha medida que avanza en la aniquilación del modelo de educación bilingüe e intercultural que había conquistado el movimiento indígena ecuatoriano.

La Corporación Con-vivamos de Medellín (Colombia)

Esta organización comunitaria y popular, con presencia en los sectores populares de la ciudad de Medellín desde 1990, tiene como propósito estratégico fortalecer la articulación del movimiento comunitario popular a partir de la construcción de propuestas alternativas viables, orientadas a la promoción de la identidad popular y la construcción de un proyecto político social, para la participación e incidencia política de los sectores populares en procesos de transformación social que aporten a la generación de condiciones de vida digna.

Emergencia e historicidad de la organización. La conformación formal de la organización estuvo antecedida por una etapa activa de movilizaciones en los años 70 y 80, llevadas a cabo en la zona nororiental de Medellín y especialmente en el barrio Villa Guadalupe, en el cual hoy se encuentra la sede principal. El contexto que enfrentaban marcó las orientaciones de estas acciones colectivas: combatir diferentes problemáticas que afrontaba la zona por esos tiempos, como el desplazamiento forzado, el empobrecimiento, la miseria, la exclusión, el creciente aumento de la violencia, la dinámica urbana del conflicto armado y la expansión del narcotráfico.

Un hito precursor del surgimiento de la organización fue el paro cívico nacional de septiembre de 1977 y la fuerte movilización social que se expresó, nacional y local; asimismo está relacionado con el creciente interés y la presencia en los sectores populares urbanos de militantes políticos, sociales y eclesiales. Paulatinamente, la movilización fue atrayendo a más y más personas de la localidad con diferentes características –edad, género, etnia, etc.– e intereses (políticos, culturales, deportivos, religiosos), lo que posibilitó configurar algunos procesos organizativos y liderazgos de base que en su confluencia derivarían en la constitución formal de la Corporación en 1990.

En ese contexto, se dio una significativa presencia e intervención social de unos sacerdotes españoles en la zona nororiental de Medellín. Influidos por concepciones eclesiales progresistas como la teología de la liberación se

asentaron en el territorio. En la actual Comuna 1 llevaron a cabo toda una labor de trabajo conjunto con la población, tendiente a mejorar sus condiciones de vida –espirituales y materiales–, a combatir el miedo a los actores armados y a motivar la movilización de la gente de los barrios para manifestar sus ideas, demandas, inconformidades y esperanzas de futuro.

Es en este escenario en el que se forman y actúan los líderes iniciadores de los procesos organizativos que confluirían en la Corporación Con-vivamos. Personajes como Silvio, Elkin y Miguel, así como sus compañeras, quienes provienen de estas experiencias, el 30 de junio de 1990 constituyen la Corporación Convivir, en la que también se sumaron otros dirigentes comunales y cívicos de la zona.

En un contexto de violencia generada por el enfrentamiento entre pandillas del narcotráfico, la Corporación convoca a la primera Semana por la Paz para enfrentar el miedo y promover pactos de no agresión entre bandas de varios barrios, lo que permitió organizar y vivir la Navidad comunitaria en paz. Algunos jefes e integrantes de bandas pasan a ser promotores de paz. La experiencia es tan valiosa que Silvio Salazar es invitado a la Asamblea Nacional Constituyente a presentar la problemática de violencia de Medellín y la urgente necesidad de afrontarla.

En los años siguientes el trabajo se enfoca en el trabajo con diferentes sectores de la población (mujeres, jóvenes, estudiantes) y a la promoción de organizaciones; esto posibilita la creación de la asociación de jóvenes, el comité de mujeres, la red cultural y la cooperativa Porvenir. Asimismo, la Corporación se estructura en programas de acción y recibe apoyo de agencias de cooperación como Misereor.

En 1994 se gesta el primer Plan Alternativo Zonal como estrategia de construcción colectiva del desarrollo desde los propios pobladores a través de sus organizaciones comunitarias. Al año siguiente se inicia la construcción de la sede que se convierte en una “zona de distensión” donde la gente y los grupos acuden a resolver en forma pacífica sus conflictos.

En 1996 es asesinado su líder, Silvio Salazar, en la sede de la organización; en un contexto de creciente represión sus integrantes se vieron en la necesidad de cambiar el nombre de la organización por el actual, cuando el gobernador Álvaro Uribe promueve la creación de las cooperativas Convivir bajo la cual se

ampararon grupos paramilitares. Pese a este contexto adverso, en los años siguientes se llega al pico más alto de movilización social: surgen procesos de articulación intersectorial y poblacional: así, nacen redes de mujeres, de jóvenes, de salud, de educación y de cultura; en 2000 surge la Red de Organizaciones Comunitarias, que agrupa a las anteriores y posibilita una acción más política que reivindicativa.

Esta nueva condición posibilita la participación del movimiento comunitario en procesos electorales, que lleva a varios de sus líderes a ocupar cargos en algunas juntas administradoras locales y juntas comunales, e incluso en el concejo de la ciudad. En 2003 apoyan a Sergio Fajardo como candidato alternativo a la alcaldía, quien llega al gobierno de la ciudad en 2004 y acoge la iniciativa de los planes y presupuestos participativos.

Las diferentes posiciones frente al nuevo escenario político que institucionalizaba la participación comunitaria generaron divisiones al interior de la red de organizaciones, algunas de las cuales rompen con el gobierno y otras entran a participar y a agenciar algunas de sus políticas, en particular en los planes y presupuestos participativos. En particular, Con-vivamos ha liderado su puesta en práctica en la Comuna 1 desde 2006.

En el contexto del desgaste de la participación institucionalizada y la emergencia de nuevos actores urbanos (LGBTI, culturales), desde 2008 se ha venido dando una reactivación del movimiento urbano popular en Medellín, en el cual la Corporación ha jugado un papel destacado. Así, en 2010 surgieron espacios como el Foro Popular Medellín y acciones como el Festival Cultural Comunitario.

Dentro de esta tendencia, “en 2011, la Corporación Con-vivamos entra en una nueva etapa y define como horizonte estratégico fortalecer la articulación del movimiento comunitario popular, a partir de la construcción de propuestas alternativas viables, orientadas a la promoción de la identidad popular y la construcción de un proyecto político y social para la participación e incidencia, desde los sectores populares de la ciudad” (Corporación Con-vivamos, 2012: 6).

Con-vivamos tiene en la actualidad como imperativo la vida digna, es decir, “cuando las personas gozan de condiciones de vida satisfactorias, sus necesidades básicas están satisfechas y disfrutan de un entorno familiar, social y comunitario armónico, para disfrutar de sus derechos. La vida digna se logra con

la superación de situaciones de injusticia y la transformación de las estructuras, posibilitando la vivencia de los derechos irrenunciables e inalienables que todo ser humano posee. Con el cumplimiento de los derechos se puede lograr un desarrollo sostenible, que brinde condiciones para la vida digna, en lo particular y en lo colectivo” (Corporación Con-vivamos, 2012).

Entre 2013 y 2015 la Corporación llevó a cabo el plan trienal denominado “Fortalecimiento del movimiento comunitario para la transformación social y la vida digna”, cuyo fin es “fortalecer la articulación del movimiento comunitario popular, a partir de la construcción de propuestas alternativas viables, orientadas a la promoción de la identidad popular y la construcción de un proyecto político social, para la participación e incidencia desde los sectores populares en procesos de transformación social que aporten a la generación de condiciones de vida digna” (Corporación Con-vivamos, 2013: 1).

Desde ya la organización se proyecta como una organización comunitaria de carácter popular, que se fundamenta en el ejercicio de la dignidad humana, la solidaridad, la identidad popular y la no violencia, impulsando procesos de organización comunitaria alrededor del desarrollo local y los derechos humanos, para la participación e incidencia política de los sectores populares en la construcción de un modelo de sociedad equitativa e incluyente.

A través de sus programas se materializan sus estrategias de acción colectiva definidas en sus planes trienales; en 2013 eran las siguientes: 1) estrategia de educación popular (programa de pedagogía, comunicación y producción de conocimiento); 2) estrategia de animación territorial y multiplicación comunitaria (programa de desarrollo territorial); 3) estrategia de movilización e incidencia política (programa de derechos humanos); 4) estrategia de construcción de conocimiento (pedagogía, comunicación y construcción de conocimiento), y 5) estrategia de articulación organizacional (programa de derechos humanos).

Acompañamiento comunitario: labor pedagógica y transformación social. Bajo la noción de acompañamiento comunitario se expresa la opción política y pedagógica que Con-vivamos tiene como apuesta práctica en tanto alternativa a otras formas de hacer e interactuar con la población, tales como la capacitación, la intervención y la instrucción. De esta manera, la organización

comprende por acompañamiento comunitario “el proceso de interacciones entre educadores, educadoras populares y procesos comunitarios, con el fin de transformar imaginarios, discursos, prácticas, problemáticas o estructuras; en ese sentido, acompañamiento son todas las acciones de animación que desarrollamos para la promoción de la organización comunitaria, la construcción de sujetos críticos, la generación de conciencia y emancipación, tanto a nivel individual como colectivo” (Corporación Con-vivamos, 2012).

Los sujetos de la comunidad son concebidos como actores protagonistas de sus transformaciones y, por ende, toman nuevos roles y responsabilidades frente al proceso, su proyección y organización. Por su parte, quien acompaña debe ser coherente y consecuente con sus discursos y sus prácticas, como referente que coadyuva a dicha transformación.

En Con-vivamos el acompañamiento comunitario tiene en cuenta cinco elementos fundamentales: el contexto, los enfoques, los tipos de acompañamiento, los sujetos y la metodología. Sobre el contexto, se parte de la premisa de que “conocer la realidad es requisito para poder transformarla”. Se asume así el contexto como punto de partida de los procesos de acompañamiento comunitario pues es el que los determina, direcciona y articula.

Los enfoques son cinco y van en correspondencia con el horizonte general de la organización: enfoque de educación popular, enfoque de derechos, enfoque de género, enfoque psicosocial y enfoque de desarrollo local. Los tipos de acompañamiento son los siguientes:

Grupal: es el que se realiza a partir de los intereses temáticos o poblacionales de los grupos. Tiene como objetivo fortalecer lo colectivo, el tejido social, generar visiones compartidas frente a las transformaciones y promover acciones de proyección y movilización.

Territorial: es el que se realiza con los grupos y procesos que surgen a partir de los pobladores de la comunidad y que tienen como referencia el territorio, es decir, son procesos que surgen para responder a problemáticas o para potenciar propuestas en los barrios. En este sentido, los objetivos son el fortalecimiento de iniciativas comunitarias, la participación y organización comunitaria.

Personal: es el que se realiza a nivel individual para la construcción de proyectos

ético-políticos, la revisión y el fortalecimiento de prácticas y discursos transformadores, la profundización de contenidos y el fortalecimiento de procesos de multiplicación comunitaria.

Articulaciones: se desarrollan con procesos organizativos articulados, ya sean territoriales o sectoriales. Tienen como propósitos la realización de acciones conjuntas en el territorio y otros espacios, la construcción de propuestas y agendas comunes, la movilización en incidencia.

Asesoría y fortalecimiento a organizaciones comunitarias: según las solicitudes de las organizaciones de base, según sus necesidades e intereses. Generalmente se llevan a cabo frente a un tema específico.

Respecto de los sujetos con los que interactúan, la organización parte de “comprender al otro como un sujeto, es decir, como un ser humano que deja de ocupar un lugar pasivo en la sociedad, para convertirse en un ser independiente, autónomo y activo. Constructor de la historia, por ende, de la transformación” (Corporación Con-vivamos, 2013: 22). Paralelamente Con-vivamos acude a la noción de actor, la cual “se relaciona con categorías como roles, papeles, escenarios en los cuales las personas actúan e interactúan, por lo que se considera que son protagonistas de su propia historia”.

Entonces, según sus roles y participación, se pueden distinguir tres actores fundamentales: los participantes, los procesos comunitarios per se y los acompañantes. Y finalmente la metodología se desarrolla a partir de cuatro fases: hacer para, hacer con, hacer, dejar hacer, mediante cinco técnicas de trabajo comunitario: encuentro y diálogo de saberes, análisis de contexto y aprendizaje de los derechos humanos, promoción de la expresión y la comunicación comunitaria, sensibilización artística y cultural, y movilización social.

5. La acción pedagógica de los movimientos

A partir de la caracterización de las experiencias educativas expuestas y de otras realizadas en otras investigaciones recientes, a continuación se analizarán algunos rasgos característicos de su acción pedagógica, tales como su organicidad e identidad política, sus sujetos educativos, sus influencias pedagógicas, sus finalidades formativas, sus contenidos curriculares, sus metodologías de trabajo, su producción de conocimiento, sus estéticas pedagógicas y su sostenibilidad. Finalmente haremos un balance reflexivo de la educación en los movimientos sociales.

Organicidad e identidad política de las propuestas educativas

Un primer hecho para destacar es que todas las iniciativas formativas y educativas analizadas surgen y se construyen como resultado de una decisión política del movimiento para responder a necesidades identificadas desde sus dirigentes, sus organizaciones o sus bases. Al reconocerse como proyecciones del movimiento u organización que les da origen, asumen como cometido principal fortalecer sus principios y programas: sean los mandatos de un movimiento indígena (Amawtay Wasi), el proyecto alternativo de desarrollo rural sustentable y solidario (ENFOC) o el fortalecimiento de la autonomía y la autogestión de las organizaciones de base (bachilleratos, Con-vivamos).

Para el caso de los bachilleratos populares, éstos no son orgánicos a un único movimiento, sino que son agenciados por diferentes procesos asociativos, como las fábricas recuperadas, las organizaciones barriales y otros movimientos políticos de izquierda. Desde su perspectiva, los bachilleratos populares “son pensados como organizaciones sociales impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y de los movimientos sociales responsables en su implementación” (Ampudia, 2012: 45).

Al reconocerse como “organizaciones sociales”, también expresan su potencial para articularse y convertirse en un movimiento con identidad propia. Al mismo tiempo, y como modos de gestión educativa alternativos, los bachilleratos populares expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la casi totalidad de los movimientos sociales existentes en la Argentina (Ampudia y Elisalde, 2014: 28).

En los cuatro casos estudiados, las propuestas educativas surgen como una “necesidad” del movimiento social; sea para formar a las comunidades en los valores del movimiento y las epistemologías ancestrales (Amawtay Wasi), para socializar entre las bases sus orientaciones políticas (ENFOC), para generar y socializar conocimientos y saberes pertinentes a las estrategias y finalidades del movimiento, para retribuir la solidaridad ofrecida por las poblaciones locales donde actúan (bachillerato popular IMPA) o para generar organización de base

desde el derecho a la educación (bachilleratos populares territoriales).

Un segundo rasgo que define la identidad de las propuestas educativas analizadas es que también justifican su emergencia a partir de la crítica radical al sistema capitalista, a la educación tradicional y al sistema escolar. Para los integrantes y responsables de los bachilleratos populares no hay proyecto pedagógico sin proyecto político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo (Ampudia y Elisalde, 2014: 30). En sus discursos, es frecuente la referencia a que en los bachilleratos se trata de “desnaturalizar las relaciones capitalistas” (Sverdlick, 2010).

Los movimientos campesino e indígena analizados, al igual que la organización popular, también asumen que los problemas que abordan obedecen a factores estructurales ocasionados por el sistema capitalista y colonial impuesto en la cultura, en el campo y en la ciudad. De ahí que estas propuestas buscan identificarse como una pedagogía alternativa y una organización política diferente, capaz de construir nuevas formas de participación y democracia.

En cuanto a la educación hegemónica, la ENFOC cuestiona los estilos autoritarios, verticales e instrumentales predominantes en la educación sindical. Por su parte, los bachilleratos populares critican al sistema educativo neoliberal que expulsa de la escuela a miles de jóvenes pobres; a su vez, la Universidad Amawtay Wasi toma distancia radical de la educación institucionalizada, por su carácter colonial y eurocéntrico que desconoce las necesidades y realidades específicas de las poblaciones indígenas. Ello coincide con lo que plantea el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2012: 23):

La Universidad debe crear condiciones para superar el etnocentrismo y la discriminación, identificando y develando las circunstancias en las que éstos se reproducen y con ello perpetúan las dependencias.

En fin, vemos cómo el carácter inicial y la identidad que asumen las propuestas educativas de los movimientos son principalmente políticos. Es decir, se subordinan, buscan ser coherentes y potencian las orientaciones, finalidades y programas políticos de los movimientos, a la vez que toman distancia crítica frente a los sentidos, las ideologías y los valores predominantes en la sociedad

que buscan transformar.

Fuentes y principios pedagógicos de la acción educativa

Todas las experiencias educativas se identifican y están orientadas por enfoques, corrientes o construcciones pedagógicas alternativas. Por tanto, hay una explícita imbricación entre lo político y lo pedagógico en un horizonte crítico, emancipador y transformador. Tres de las propuestas asumen expresamente su identificación con los principios políticos y pedagógicos de la educación popular (bachilleratos populares, ENFOC y Con-vivamos):

La educación del campo está basada en un conjunto de principios pedagógicos inspirados en la educación popular y en Paulo Freire, como lo confirma la declaración final de la II Conferencia Nacional por una Educación del Campo. (Batista, 2010: 204)

Los bachilleratos populares son una experiencia inédita y se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia (desde las escuelas y universidades populares creadas por el anarquismo, el socialismo y el peronismo hasta las tradiciones freireanas de educación popular). (Ampudia y Elisalde, 2014: 28)

Para el Movimiento Popular La Dignidad, perteneciente a la red de bachilleratos populares, su opción es clara:

Apostamos a la construcción de espacios educativos autónomos de nuevas concepciones políticas, educativas y de poder popular. Asumimos la perspectiva de la educación popular, ya que entendemos la práctica educativa como acción política y postulamos una concepción de conocimiento como herramienta para la

lucha y para la construcción de una nueva sociedad. (Diatriba, N° 3, 2013: 18)

En el caso de Con-vivamos, la educación popular es uno de los enfoques generales de la organización y una estrategia de su programa de acompañamiento comunitario:

Desde este enfoque asumimos a los sujetos como sujetos de saber y transformación, protagonistas de su historia y por ende, responsables de su devenir. Esta mirada posibilita relaciones que van más allá de la transmisión y asunción de conocimientos, hasta la horizontalidad y el respeto, generando iniciativa, autonomía, responsabilidad por los actos cotidianos y disminuyendo así la dependencia. (Corporación Con-vivamos, 2013: 14)

Otras tradiciones de pensamiento y de pedagogías emancipadoras que confluyen en las prácticas educativas de los movimientos sociales latinoamericanos son las pedagogías socialistas, la teología de la liberación, las pedagogías do movimento y da terra, en el caso de los movimientos campesinos de Brasil; incluso plantean que tienen sus propios enfoques pedagógicos, como la pedagogía do campo; en el caso de ENFOC, su propuesta educativa se define como pedagogía para una nueva sociabilidad que tiene como fundamento una teoría de la formación humana, inspirada en el pensamiento de Freire.

Por su parte, las universidades indígenas reivindican que su principal fundamentación está en sus propias cosmovisiones ancestrales y en las orientaciones políticas de los movimientos en las que surgieron, de profunda raigambre comunitaria. En la Universidad Amawtay Wasi hay una sólida reflexión epistemológica basada en la interculturalidad crítica, la episteme ancestral y el saber propio.

En todos los casos, se asumen como pedagogías críticas, que buscan formar sujetos que cuestionen la sociedad capitalista y las relaciones de poder dominante.

¿Cómo se expresan esas opciones pedagógicas alternativas en las propuestas

educativas? En primer lugar, en la definición de sus principios, criterios y orientaciones pedagógicas. En el caso de las dos experiencias ligadas a organizaciones urbanas y rurales, hay una construcción explícita de principios políticos y pedagógicos, que recogen la tradición educativa popular, adecuándola a su singularidad.

Aparecen categorías e ideas tales como la formación integral, el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento, la articulación entre teoría y práctica, y la horizontalidad de las relaciones pedagógicas. Así, por ejemplo, la “pedagogía para una nueva sociabilidad” de la ENFOC se materializa en los siguientes principios pedagógicos (CONTAG, 2006: 35):

La comprensión del ser humano en su totalidad. Al considerar la multiplicidad de dimensiones de lo humano, a la vez que la singularidad de los sujetos involucrados, se busca que las prácticas educativas involucren conocimiento, afectividad, voluntad, cultura y otros aspectos que fortalezcan las identidades individuales y colectivas.

La apertura a los diferentes saberes. Se refiere a la ética, la economía, la solidaridad, la sociología y otras áreas productoras de saberes, como las prácticas culturales, las artes y la poesía.

La activación de la mística de la transformación social. Ello pasa por una recuperación crítica del uso de símbolos, expresiones creativas y gestos, en las luchas pretéritas, para actualizar y revitalizar los sentidos utópicos y los valores alternativos.

La permanente articulación entre práctica y teoría, pues reivindica la relación intrínseca entre el actuar y el pensar, lo que permite problematizar lo uno y lo otro, desde las experiencias educativas; por ejemplo, a cuestionar las viejas prácticas instituidas que obstaculizan los procesos instituyentes de nuevas maneras de hacer y relacionarse.

La interdisciplinariedad en el tratamiento de los conocimientos, entendida en una perspectiva interepistémica, en la medida en que busca la integración de conocimientos generales y específicos, conocimientos elaborados académicamente y sabidurías populares generadas en el mundo rural.

La formación pluralista, clasista, crítica y creativa, dado que la transformación social no puede orientarse desde una visión única y excluyente de la realidad, sino que incorpora y pone en diálogo diferentes miradas, sin perder de vista la perspectiva de clase como identidad de las luchas sindicales.

La formación en una perspectiva de acción transformadora. La experiencia de quienes se educan, de las mujeres y los varones líderes, así como de la práctica sindical desarrollada por el movimiento, son objeto de estudio y lugares de retorno a la acción concreta.

La postura evaluativa y crítica permanente de acción y de la práctica formativa, entendida como proceso continuo y crítico de sujetos y sujetas de las prácticas sindicales y formativas.

La investigación como principio educativo; la construcción colectiva del conocimiento. La investigación cumple, en cuanto camino metodológico, el papel de reunir informaciones, producir conocimientos y subsidios teóricos que enriquecen los procesos formativos.

La construcción colectiva de conocimiento. Parte del principio freireano según el cual no existe alguien que lo sabe todo (educador) que transfiere o traspasa su saber a los que no saben nada (educando), sino que todos saben algo y todos ignoran algo; por tanto, la educación es posible porque todos enseñan y todos aprenden.

La vivencia de relaciones horizontales entre educador y educadora, educandos y educandas. Este principio también está referenciado en el pensamiento de Paulo Freire, que, a partir de criticar el autoritarismo y verticalismo de la educación bancaria, propugna la generación de relaciones pedagógicas democráticas y horizontales entre educandos y educadores.

El fortalecimiento de las identidades: respeto a las diferencias de raza/etnia, generación, género y región. El MSTTR se caracteriza por la diversidad de sus sujetos, quienes además actúan en contextos y territorios heterogéneos. Por ello, la educación debe asumir el compromiso de reconocer y potenciar el diálogo con esas diferencias (étnicas, de género, generacionales y de raza), fortaleciendo las diversas identidades que se configuran y producen permanentemente.

La memoria como un potencial crítico transformador en la formación, que significa valorizar la historia individual y colectiva de los trabajadores, en

contraposición a la versión oficial hegemónica; en el proceso educativo la visión de memoria permite revisar experiencias, vivencias, épocas pasadas e historias de vida, donde se fortalecen las cuestiones culturales y se evidencian las tradiciones.

Para el caso de la *Amawtay Wasi*, los principios pedagógicos asumen la forma de criterios metodológicos concretos:

Construyendo e imitando: vivenciando y experienciando. Desarrolla una adecuada forma de observación, mediante la vivencia y experiencia directa con las comunidades.

Recuperando y reencantando: observando reflexivamente. Apunta a la necesidad de sistematizar y reflexionar lo vivenciado, lo experienciado, a fin de motivar la recuperación de la experiencia.

Significando y resignificando: conceptualizando y teorizando. Se propone significar y resignificar lo vivenciado, de tal manera de lograr una aproximación reflexiva a lo que estamos trabajando.

Involucrándonos y comprometidos: aplicando y experimentando. Tiene como finalidad cerrar el ciclo y se propone que el estudiante se involucre y comprometa con lo que está haciendo, la idea es aplicar lo aprendido, experimentar a fin de evaluar su utilidad y potencialidad. (Sarango, 2009: 52)

Aunque los bachilleratos populares no constituyen una unidad homogénea, Marina Ampudia plantea que pueden ser entendidos como un movimiento pedagógico que comparte algunos principios, como: 1) las escuelas surgen desde y con organizaciones del movimiento social; 2) la autogestión escolar y organizativa; 3) la educación popular emancipadora; 4) un proyecto político radical, y 5) las escuelas como organizaciones sociales.

Por su parte, el programa de acompañamiento comunitario de la Corporación Con-vivamos posibilita relaciones entre los sujetos que van más allá de la

transmisión y asunción de conocimientos, hasta la horizontalidad y el respeto, generando iniciativas, autonomía y responsabilidad por los actos cotidianos, disminuyendo así la dependencia. Lo anterior permite la construcción de sentidos emancipatorios, partiendo de la observación de la propia realidad, propiciando el reconocimiento de los factores individuales, familiares, sociales, estructurales, que comportan un mundo y un estar en ese mundo.

Vemos cómo, en todos los casos, hay principios pedagógicos comunes asociados a su articulación con los movimientos sociales, a la formación integral de sujetos, al reconocimiento de su singularidad (étnica, generacional y de género), a la autonomía y la autogestión, así como al diálogo de saberes y al diálogo interepistémico (entre tipos de conocimiento diferentes, como el científico y el tradicional). También hay un reconocimiento del potencial formativo del propio movimiento, tanto en la formación de valores como la solidaridad y el compromiso, como en la adquisición de las capacidades propias de la acción colectiva (hablar en público, organizar reuniones, movilizarse, articularse, etcétera).

Horizontes y finalidades formativas

Como se ha señalado, la emergencia y perdurabilidad de las iniciativas educativas están asociadas a los grandes propósitos y horizontes de futuro de las organizaciones y los movimientos que las gestaron, por ello, los comparten y los promueven. Así, por ejemplo, la Universidad Amawtay Wasi apuesta al buen vivir como un modo de vida comunitario que no es posible en una sociedad capitalista. Otro ejemplo lo aporta la Corporación Con-vivamos, que afirma que su acción apunta a garantizar la vida digna de los pobladores. Para la organización, dicha “vida digna descansa, por un lado, sobre los valores de justicia social y autonomía; por el otro, por los principios del civilismo, lo popular, la solidaridad y la democracia” (Corporación Con-vivamos, 2012: 23).

Por otro lado, en la medida en que son propuestas educativas se estructuran como escuelas o universidades, y las orientaciones políticas y pedagógicas se traducen en fines, objetivos y metas explícitas. Su análisis nos permite confirmar la coherencia con los principios expuestos y, a la vez, identificar sentidos emergentes acerca del tipo de procesos que procuran potenciar y de los sujetos que buscan formar.

En primer lugar, hay que señalar que la elaboración de estas intencionalidades recae en manos de los movimientos y las comunidades, a través de sus estructuras e instancias de decisión, sean cabildos y autoridades propias (en el caso de las universidades indígenas), de las asambleas y los equipos de educadores (en el caso de la ENFOC y los bachilleratos populares). En segundo lugar, el contenido de los objetivos también está en función de la especificidad de los sujetos educativos (sean el movimiento o las comunidades en su conjunto, sus líderes y cuadros o estudiantes de base).

A modo de ilustración de unos fines más centrados en el movimiento es el de la CONTAG, para la cual los objetivos de su escuela de formación política (ENFOC) están subordinados a los del Plan Nacional de Formación y apuntan a transformar dimensiones más organizativas que personales:

Constituir y desarrollar un sistema de formación político-sindical, que valore el abordaje ideológico y clasista, orientado a atender las demandas de los trabajadores y las trabajadoras en la disputa por el proyecto de sociedad.

Construir y desarrollar metodologías que respeten la pluralidad de ideas, la especificidad de los sujetos y posibilite a los educandos y educandas el acceso a diferentes visiones existentes sobre un tema.

Estimular el desarrollo de procesos formativos continuados en las diversas áreas temáticas, que permitan dialogar, integrar y profundizar reflexiones sobre el PADRSS.

Cualificar el debate sobre la propia concepción sindical, la identidad, el campo y el desarrollo, de la política pública y la inclusión social, modos de producción y visión del mundo, democracia y participación ciudadana, organización sindical y acción política sindical.

Los sujetos de la acción educativa

En primer lugar, hay que afirmar que en todas las propuestas pedagógicas la formación o transformación de sujetos políticos ocupa un lugar central. Así, por ejemplo, en los bachilleratos populares se trata de formar sujetos políticos, cuyo aprendizaje no se circunscribe únicamente a los espacios estrictamente escolares, en coherencia con trascender la escuela articulando las experiencias de la vida comunitaria y de las organizaciones sociales. No se trata de la educación reproductora de contenidos y estructuras de dominación, sino de una instancia de configuración de sujetos capaces de asumir activamente la construcción de un orden por venir, esto es, como agentes de transformación social, protagonistas de su aprendizaje y constructores de nuevos horizontes.

Por su lado, la Corporación Con-vivamos parte de “comprender al otro como un sujeto, es decir, como un ser humano que deja de ocupar un lugar pasivo en la sociedad, para convertirse en un ser independiente, autónomo y activo. Constructor de la historia, por ende, de la transformación” (Corporación Con-vivamos, 2013: 22).

La idea de sujeto educativo presente en estas experiencias es amplia. No sólo incluye a los educandos y educadores como individuos en cada una de las prácticas formativas específicas, sino que involucra a otros actores colectivos e individuales que inciden en los procesos educativos. En la Universidad Indígena, se reconocen como sujetos educativos a las comunidades y sus autoridades, a los mayores, a los promotores y a los egresados.

En los bachilleratos populares y en la ENFOC, los colectivos de educadores son un sujeto decisivo en el proceso, a través de las estrategias de redes o asambleas; en Con-vivamos, se reconocen como sujetos educativos las personas, los colectivos y las organizaciones comunitarias, los espacios de articulación asociativa y la comunidad en su conjunto.

En esta organización popular es común que los sujetos participen de varios espacios. Con-vivamos motiva a los sujetos a que sean parte de otros espacios de participación a nivel local y nacional afines a los que ya pertenecen, como lo

confirma este testimonio: “Con-vivamos me abre a mí las puertas, fue el mediador, porque a través de él yo ya me vinculo a otras organizaciones de mujeres como la Ruta Pacífica; estoy en todas esas redes, entonces Con-vivamos fue como el medio” (entrevista a Verselles Murillo).

En todas las experiencias, el gran sujeto educando y educador es el propio movimiento, pues sus dinámicas son formativas, y, a la vez, los procesos formativos lo fortalecen. Finalmente, la razón de ser de las propuestas es potenciar a las organizaciones sociales y a los movimientos. Como señala Batista (2010), el carácter pedagógico de los movimientos sociales se manifiesta en tres potencialidades:

Pueden convertirse en matrices de otra forma de participación sociopolítica, cuyas perspectivas son el control directo de la vida social.

Generan aprendizaje ciudadano.

Constituyen sujetos creativos y transformadores de su realidad social.

De igual modo, se conforman como ámbitos críticos a las prácticas pedagógicas tradicionales, al privilegiar las instancias asamblearias al momento del planteamiento de los contenidos, las evaluaciones y prácticas de apropiación de los espacios, pues éstos dependen de las particularidades del sujeto educativo, bien sea de adultos desocupados, trabajadores de fábricas recuperadas, inmigrantes o colectivos de jóvenes y LGBTI.

Construcción colectiva de las propuestas formativas

Los principios políticos pedagógicos y los fines de estas instituciones educativas alternativas se expresan en la definición de los contenidos formativos (conocimientos, valores, habilidades, capacidades o competencias) que se definen como valiosos para la formación de los educandos, sean individuales o colectivos. Esta selección –siempre política– de contenidos se expresa, en todos los casos, en sus currículos.

Es de destacar que en las cuatro experiencias analizadas los contenidos curriculares son construidos a través de mecanismos participativos que involucran a los educadores, y a las comunidades y las poblaciones de base. En los casos de las universidades indígenas, la base de participación es amplia y comunitaria. En la Amawtay Wasi, afirman que “el camino propuesto va más allá de organizar una malla curricular que dé cuenta de actividades predeterminadas, de contenidos organizados de manera secuencial y coherente, está pensado como un proceso en construcción, contando con la participación de los diversos actores educativos directamente involucrados en el proceso de formación, desarrollo y aprendizaje” (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, 2004: 37).

En el caso de los bachilleratos populares, el programa curricular fue diseñado por los docentes y estudiantes de los diferentes bachilleratos a partir de instancias de trabajo colectivo, como jornadas, asambleas y comisiones de trabajo. Los resultados y la propuesta final fueron presentados bajo la condición de proyecto experimental a las secretarías educativas responsables de la supervisión de estas escuelas, tanto en el distrito de la provincia de Buenos Aires como de la Capital Federal.

Los contenidos de los cursos de la ENFOC también son construidos por los colectivos de educadores y representantes del movimiento sindical de trabajadores rurales. Esta construcción participativa de los contenidos de la nueva institucionalidad educativa conlleva a que éstos respondan a las necesidades del movimiento y de las poblaciones y comunidades en las que van a desarrollarse.

Currículos integrales y contextualizados

Si asumimos que todo currículo es una selección de contenidos, decidida desde unos criterios políticos y pedagógicos, en las propuestas educativas de los movimientos sociales se convierte en uno de los escenarios principales a través de los cuales pueden impulsar sus idearios políticos, sus apuestas organizativas y el tipo de sujetos (individuales y colectivos) que pretenden formar.

A diferencia de la educación oficial, fragmentada e insensible al contexto, los currículos contruidos desde los movimientos sociales procuran ser coherentes con sus cosmovisiones y filosofía, integrales y contextualizados. El caso de la Universidad Amawtay Wasi es paradigmático: la definición de los componentes curriculares se basa en los elementos de la realidad: aire, fuego, tierra, agua y vida, a los cuales se incorporan cinco dimensiones formativas: yachay (saber), munay (amar), ruray (hacer), ushay (poder) y kawsay (origen, vida). La articulación de los cinco elementos y las cinco dimensiones da lugar a cinco centros de saber, cada uno con su desafío específico de formación (Diatriba, N° 3, 2013: 59-60):

Centro Yachay Munay: tiene por desafío las cosmovisiones y las racionalidades que articulan y organizan los saberes.

Centro Munay Ruray: su misión es posibilitar la emergencia del buen vivir.

Centro Ruray Ushay: su desafío es la recuperación de los ingenios humanos orientados a la vida, reconciliando al hombre con la tecnología.

Centro Ushay Yachay: tiene como desafío la construcción de la interculturalidad.

Centro Kawsay: tiene como desafío la construcción de la sabiduría, que articula el conjunto de los centros del saber.

En los demás casos, hay referencia al desarrollo integral y complementario de diferentes dimensiones personales y colectivas; así, en los bachilleratos populares se promueve una educación crítica, que integra diferentes capacidades de los estudiantes:

La formación integral cuenta con componentes educativos, laborales y artísticos, conforme a los principios de participación y autogestión, los cuales se desarrollan en espacios colectivos y cooperativos. Para ello, el proyecto educativo contempla diversas áreas del conocimiento, así como también la incorporación de un campo de formación de oficios. (Triana, 2012: 58)

Otro elemento destacado en cuanto a los contenidos curriculares es que las temáticas se abordan a partir de problemas, ejes o situaciones problemáticas relacionadas con sus propias realidades y prácticas. Esta perspectiva problematizadora se inscribe dentro de la tradición de la educación popular, el abordaje de los contenidos es activa, cuestionadora de las verdades naturalizadas, generadora de desafíos al pensamiento y a los saberes previos.

En estas propuestas educativas se le concede gran importancia a la formación en los valores propios de cada movimiento (autonomía, autogestión, solidaridad, dignidad, creatividad) y en el desarrollo del pensamiento crítico. En la ENFOC y en los bachilleratos populares plantean favorecer la conciencia crítica y de las capacidades prácticas relacionadas con los campos de acción del movimiento (cooperativismo, agroecología, derecho alternativo, educación popular, medicina y educación propia).

Salvo en los bachilleratos populares, que implican una gran presencialidad (todas las noches o fines de semana), en las otras propuestas educativas, los contenidos se organizan en ciclos que combinan tiempos de presencialidad concentrada (cursos o encuentros de unas semanas o meses) con tiempos no presenciales, articulados a la vida cotidiana del movimiento y a los procesos comunitarios (CONTAG y Universidad Amawtay Wasi).

Como lo hemos evidenciado en anteriores investigaciones (Barragán, Mendoza y Torres Carrillo, 2006), algunas acciones propias del movimiento, como las asambleas, las reuniones y las movilizaciones, también son consideradas como

constitutivas de la propuesta formativa. En los bachilleratos populares, las asambleas de cada grado y centro educativo constituyen uno de los ejes centrales de la formación política de estudiantes y educadores; también en la CONTAG todas sus actividades sindicales son consideradas formadoras de la “nueva sociabilidad”; en las universidades indígenas toda vida comunitaria y sus acciones colectivas se asumen como prácticas educativas.

Orientaciones y prácticas metodológicas

Entendemos la metodología como el conjunto de orientaciones y criterios pedagógicos desde los cuales se desarrollan las prácticas educativas específicas (Torres Carrillo, 2012). Tiene como referencia a los principios pedagógicos, la modalidad formativa (curso, taller, clase), la singularidad de los sujetos educativos y los contextos específicos donde se desarrollan. En todos los casos, hay una preocupación permanente por la construcción teórica y práctica de la metodología de las propuestas.

En los cuatro casos, se da lugar preponderante al saber experiencial. Se promueven estrategias pedagógicas basadas en las prácticas de campo, en la construcción colectiva de conocimiento, en el diálogo de saberes; en las universidades indígenas se va más allá, al situarse en una perspectiva de pluralismo epistémico e interculturalidad dado que, asumiendo la centralidad de sus propias cosmovisiones, integran del mundo “occidental” e incluso “oriental y africano” (Amawtay Wasi) conocimientos que juzgan pertinentes.

Se privilegian las estrategias participativas, dialógicas, de interpelación e interacción con la práctica y las realidades de los participantes. Muchos de los encuentros y las sesiones asumen la forma de talleres, se realizan recorridos, caminatas y visitas extramuros. En los bachilleratos populares se han incorporado algunas innovaciones, como la cátedra compartida.

Como ya se había señalado, los repertorios de acción colectiva se incorporan en la cotidianidad educativa, la vida de los movimientos y en sus propuestas pedagógicas: reuniones, movilizaciones, celebraciones, asambleas, son asumidas como un valioso espacio formativo que exige y potencia la participación. En la ENFOC, al igual que en los demás movimientos campesinos de Brasil, hablan de una pedagogía do movimento para referirse a los aprendizajes generados por el simple hecho de asociarse y movilizarse.

Algunas experiencias incorporan intencionalmente dispositivos simbólicos (la “mística” en la CONTAG, los rituales en las universidades indígenas, los eventos culturales en los bachilleratos) cuya preparación, desarrollo y ejecución son

asumidos como educativos. Algunos han producido materiales didácticos para apoyar su desarrollo (cartillas, audiovisuales). En el caso de las universidades indígenas, los saberes y el conocimiento no están sólo en los libros, se generan espacios y momentos de reflexión pedagógica sobre los procesos y proyectos educativos, así como en la relación con la naturaleza y los diferentes momentos y eventos de la vida comunitaria (el trabajo, las fiestas y demás celebraciones, y las movilizaciones).

Relaciones pedagógicas

Por otra parte, todas las propuestas promueven relaciones horizontales y democráticas, tanto en los eventos formativos específicos como en todo el proceso de las escuelas y universidades. En todas hay instancias de deliberación y toma de decisiones de democracia directa, tales como las asambleas, los encuentros y los cabildos. El caso de los bachilleratos populares es representativo, pues tiene como uno de sus principales principios políticos y pedagógicos la autogestión.

Desde el principio los bachilleratos populares se definieron como escuelas autogestionadas, populares, públicas y no estatales. El desarrollo de experiencias educativas en el marco de la educación formal, pero gestionadas por organizaciones sociales, complejizó la discusión sobre el carácter de lo público no estatal, desmarcándose y criticando la versión neoliberal de que toda la educación es pública, aun cuando su carácter sea privado. (Sverdlick, citada por Triana, 2012)

En cuanto a las relaciones y procesos democráticos, Marina Ampudia (citada por Triana, 2012: 57) señala:

La asamblea como dispositivo que propicia la participación, de la voz de los que no tienen voz, como dicen algunos de los que sólo podían gritar, habilita la posibilidad de la voz y la asamblea es una característica de la organización que lo impulsa y es una característica del bachillerato impulsado por esa organización. Allí participan docentes y estudiantes, y se resuelve el quehacer en su multiplicidad, el quehacer de un espacio social construido colectivamente, la elaboración colectiva del proyecto pedagógico... desde abajo para arriba.

Otras prácticas que confirman el carácter participativo y horizontal de las propuestas educativas son, entre otras, la docencia colegiada (bachilleratos), los recorridos por el territorio (Amawtay Wasi y Con-vivamos), los conversatorios, tertulias y otros espacios conversacionales (en todos los casos), las pasantías y los emprendimientos comunitarios (CONTAG y Amawtay Wasi).

Investigación y producción de conocimiento pedagógico

Estas propuestas educativas generan espacios y momentos de reflexión pedagógica sobre los procesos y proyectos educativos. El desafío de construir otra educación y una alternativa pedagógica ha llevado a que los equipos de docentes y de coordinación de las propuestas destinen parte de su tiempo a evaluar, reflexionar y sistematizar sus experiencias, con el propósito de ir produciendo cambios a lo largo de los procesos formativos y de generar el conocimiento pedagógico que dará la sostenibilidad y coherencia a las propuestas.

Las investigaciones (sean diagnósticos, sistematizaciones u otras formas de producción de conocimiento) también son consideradas experiencias educativas. Incluso, en las universidades indígenas se incorpora dentro del currículo la formación en producción sistemática de conocimientos, así como el intercambio con conocimientos y con otros investigadores provenientes de otros movimientos y culturas, como los de afroamericanos y los ambientalistas.

En el caso de la ENFOC, entre 2010 y 2012 ha realizado tres sistematizaciones de su experiencia pedagógica (ENFOC, 2010, 2011, 2012), en las cuales se ha preguntado sobre la experiencia de los dirigentes sindicales, los colectivos sindicales y los educadores que participan de la escuela; en este caso, la producción permanente de conocimiento sobre la experiencia se ha incorporado como una práctica permanente de la Escuela Sindical.

La investigación en la Universidad Amawtay Wasi es considerada como una herramienta que contribuye a la creación de pensamiento propio e intercultural, en la medida en que potencia la recuperación y revitalización de lenguas autóctonas, la protección de la madre tierra, la recuperación ambiental, y la enseñanza y recuperación de la historia; tanto los estudiantes (para graduarse) como los equipos de educadores realizan investigaciones significativas para el movimiento indígena y su proyecto cultural.

La alianza entre los bachilleratos populares articulados en la Coordinadora y la CEIP, conformada por profesores y estudiantes de la Universidad de Buenos

Aires, ha posibilitado la realización de varias investigaciones sistemáticas, como diagnósticos e investigaciones participativas y cartografías sociales; esta última es una herramienta de visibilidad y desfragmentación del espacio social donde se localiza el bachillerato, y eso es tomado por numerosos bachilleratos para desplegarse y representar el espacio social de inserción/acción con sus organizaciones populares y en sus comunidades (Ampudia y Elisalde, 2014: 33).

Sostenibilidad de las propuestas educativas

Un aspecto importante de las propuestas educativas de los movimientos sociales es su sostenibilidad, la cual trasciende la capacidad de conseguir recursos económicos para garantizar la continuidad de sus acciones pedagógicas, e involucra otras capacidades (Aguilera y González, 2014: 121 ss.) tales como las siguientes:

La capacidad de generar vínculos firmes y estables con las bases sociales. Ésta es una fortaleza de las propuestas educativas porque ubican, en el vínculo comunitario, la potencia para sostener, mantener y dar continuidad a los movimientos sociales que las secundan. En este vínculo se forman las bases para integrarlas a las acciones del movimiento asumiendo procesos de liderazgo. De manera que las experiencias privilegian y propenden porque sus estudiantes sean del territorio y/o de la comunidad, tengan algún tipo de vínculo, en algunos casos que realicen trabajo en ella, o que, con la formación que reciban, se proyecten para ofrecer sus conocimientos a los demás.

Capacidad de establecer articulaciones con otras organizaciones y movimientos. Para desarrollar sus proyectos educativos, establecen redes y alianzas con otros movimientos sociales y educativos similares, así como con universidades, agencias de cooperación, con ONG o con colectivos de intelectuales comprometidos, sin perder autonomía. Existe una red continental de universidades indígenas a las que está afiliada la Amawtay Wasi; la CONTAG forma parte de redes de organizaciones campesinas en el marco de Unasur y en 2012 se afilió al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe; la coordinadora de bachilleratos populares recibe respaldo permanente de la cooperativa de educadores e investigadores, a su vez incorporada a la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (Riosal), afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Capacidad de generar u obtener recursos económicos para sostener las propuestas. La magnitud de las iniciativas formativas de los movimientos

implica un ingente flujo de recursos. Las estrategias para obtenerlos varía de organización a organización. Mientras que la ENFOC es financiada por la CONTAG, la cual a su vez obtiene recursos externos para los eventos formativos, los bachilleratos populares parten de la autogestión organizativa, pero algunos de ellos reivindican y han logrado el pago de salario a sus profesores; la Universidad Indígena es respaldada por el movimiento indígena y la CONAIE, pero además buscó apoyos de financiación provenientes de agencias de cooperación; estas últimas también apoyan algunos de los programas de Con-vivamos, aunque también lo han logrado a partir de los proyectos y planes participativos locales.

6. Paradojas y tensiones que atraviesan las propuestas educativas

Para terminar, se señalarán algunas tensiones presentes en la construcción pedagógica de las propuestas, las cuales también atraviesan a los propios movimientos sociales, con los que comparten su cuestionamiento al orden dominante y sus visiones de futuro y valores emancipadores. Por ello, en las experiencias analizadas, encontramos varias tensiones entre lo instituido dentro de las sociedades y el mundo escolar que pretenden cuestionar, y lo instituyente, que puja por incorporar nuevos vínculos, prácticas, valores y significados sociales.

Lo primero que llama la atención es que todas las propuestas asuman denominaciones propias de la educación institucionalizada: escuelas, bachilleratos, universidades. En el primer caso, dentro de la tradición sindical, la ENFOC asume escuela como estrategia formativa formalizada, más orgánica, que contrasta con otros eventos educativos puntuales y aislados.

En el caso de los bachilleratos, porque desde su opción política asumen la educación como un derecho, en este caso derecho a la educación media, sólo que tales instituciones son agenciadas por colectivos de educadores que las conciben como “organizaciones sociales”.

Para el caso de las universidades indígenas, al igual que las llamadas universidades obreras de la primera mitad del siglo XX, la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo y la recientemente creada Universidad de los Trabajadores en Buenos Aires asumen esta denominación dentro de su propósito de alcanzar un reconocimiento estatal para la formación que allí ofrecen.

No obstante, el hecho de compartir el nombre no ha significado que compartan su sentido y papel predominante dentro de las sociedades contemporáneas. En todos los casos existe el explícito propósito de cuestionar su papel reproductor e integrador al orden imperante y de atribuirle fines políticos y educativos alternativos.

De una manera u otra se proponen cuestionar los valores y conocimientos hegemónicos, fortalecer los movimientos sociales (asumidos como anticapitalistas) y formar sujetos con vocación de transformación social y cultural. En consecuencia, en las cuatro propuestas se asumen formas de organización y de gestión educativa, radicalmente diferentes a las predominantes en este tipo de instituciones: coordinación colegiada, instancias assembleístas, redes y relaciones fluidas con las poblaciones y comunidades de base, contenidos y prácticas evaluativas propias, etcétera.

En fin, podemos afirmar que estas propuestas educativas se colocan intencionalmente en los bordes del sistema educativo: sin salirse de él, lo desbordan poniendo en evidencia sus límites. Esta condición de “frontera” o liminal, que les permite no considerarse ni “dentro” del sistema, pero tampoco “fuera” de él, les permite relacionarse con el Estado para exigir el cumplimiento de sus obligaciones con respecto “al derecho a la educación” y al “reconocimiento de estas nuevas institucionalidades”, a la vez que propugnar por el ejercicio de su autonomía y la autogestión de los procesos educativos que agencian.

Obviamente, esta condición fronteriza conlleva tensiones con el orden institucional, en particular con las instancias gubernamentales responsables de las políticas educativas. Así, por ejemplo, las dos universidades han tenido dificultades para ser reconocidas o acreditadas como instituciones de educación superior; por su parte, los bachilleratos populares han luchado desde sus inicios (con éxito) para que se les reconozca la facultad de expedir certificados válidos, y para que a los educadores se los reconozca como trabajadores de la educación (con logros parciales).

Dada la singularidad de los últimos gobiernos brasileños, la CONTAG ha pugnado y logrado, junto con otras organizaciones campesinas, influir en la definición de la política de educación do campo y la Escuela obtiene parte de su financiación a través del Estado. La tendencia común es afirmar la autonomía en la gestión y orientación de las propuestas educativas y la exigencia de la responsabilidad gubernamental de financiar o respaldar la educación.

[1. Los proyectos de investigación fueron: 1\) “Bachillerato popular en los movimientos sociales de América Latina” desarrollado entre 2011 y 2012 por un](#)

equipo de investigadores conformado por Alcira Aguilera, Alfonso Torres Carrillo, María Cristina Martínez, María Isabel González y Ricardo Delgado; el propósito general de la investigación era comprender el potencial instituyente presente en las experiencias educativas gestadas en algunos movimientos sociales en América Latina, respecto de la emergencia de subjetividades y pensamientos emancipadores, saberes pedagógicos y prácticas de gestión alternativas, y 2) “Formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales”, desarrollado entre 2013 y 2014 por un equipo de investigadores conformado por Alcira Aguilera, Alfonso Torres Carrillo y María Isabel González. El objetivo general del proyecto era analizar los procesos de formación de sujetos y subjetividades instituyentes, de sentidos de comunidad y alternativas políticas en tres procesos organizativos locales en Colombia.

La redacción de los textos del capítulo es responsabilidad del autor de este libro; cuando se basen en algún escrito elaborado por o con otro colega se hará la aclaración respectiva.

2. Este apartado se basa en la tesis de maestría en Estudios Sociales de Diana Triana (2012), desarrollada bajo mi dirección en el contexto del proyecto de investigación “Educación en movimientos sociales en América Latina”.

3. Reflexión pedagógica y estrategias educativas populares en movimientos sociales

La educación popular es, ante todo, una práctica educativa con intencionalidad política. Es decir, es una experiencia formativa, una acción pedagógica orientada a que unas personas y unos colectivos sociales transformen sus maneras de sentir, leer y valorar la realidad, sus prácticas y sus relaciones sociales, dentro de un propósito más amplio: constituirse como sujetos capaces de fortalecer procesos organizativos y movimientos sociales orientados a transformar la realidad. En fin, la educación popular es formación para la transformación y formación desde la transformación (Núñez, 1985).

Este carácter formativo de la educación popular exige que los educadores se pregunten por las implicancias pedagógicas de su quehacer; que se planteen la necesidad de reconocer y potenciar los saberes pedagógicos que han construido acerca de los sentidos que orientan sus prácticas, sus contenidos, sus metodologías y sus maneras de evaluarlas y sistematizarlas. Como señala Souza (1994: 38):

La pedagogía de la educación popular tiene que explicitar su comprensión de la transformación social, esbozar la construcción de un proyecto histórico que garantice la trascendencia del proceso de cambio, así como elaborar la teoría de la formación (su especificidad) de mujeres y hombres aptos para la construcción de ese proyecto a través de propuestas didácticas coherentes.

Para ello, en este capítulo trabajaremos los siguientes temas: la manera de entender la educación, la pedagogía y la didáctica en nuestras prácticas, reflexión pedagógica y estrategias, metodologías en la educación popular; algunas estrategias pedagógicas en educación popular y criterios pedagógicos para orientar prácticas educativas populares y una propuesta pedagógica que los materializa.

1. Aclarando conceptos: educación, pedagogía, didáctica y metodología

Comencemos con el concepto más amplio de todos: educación. La educación es entendida como una acción social intencionada a través de la cual un sujeto (individual o colectivo, institucional o no) busca incidir en las maneras de saber, de valorar o de actuar de otros sujetos (individuales o colectivos).

Se podría decir que en todos los grupos y sociedades humanas hay prácticas educativas, en la medida en que se busca que las nuevas generaciones adquieran conocimientos, valores, actitudes y destrezas necesarias para reproducirse: saber cultivar, cocinar, producir objetos de uso, normas morales, criterios de actuación, etc. Asimismo, en casi todas las culturas existen saberes y prácticas especializadas que han requerido aprendizajes específicos y sistemáticos, como gobernar, curar enfermedades, hacer la guerra, educar a otros, llevar las cuentas y preservar los conocimientos valiosos del grupo.

Se puede afirmar que la educación es una realidad común a muchas sociedades, pero no necesariamente ha requerido instituciones para llevarse a cabo. Más aún, la institucionalización de la educación es un proceso reciente y los niveles escolares que hoy prevalecen (primaria, secundaria, universitaria) no surgieron linealmente. Primero existieron las universidades, creadas durante la Edad Media (siglo XI), luego nacieron las escuelas de primeras letras (siglos XVI y XVII) y sólo desde fines del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX se formalizó y masificó la instrucción escolar, al servicio de la consolidación de los Estados nacionales. Por último apareció la educación media o secundaria. En América Latina, por ejemplo, se inició y extendió a lo largo del siglo XX.

En la actualidad, así como en otras épocas, existen muchas prácticas educativas por fuera del sistema escolar. Por ejemplo, se habla mucho del papel educativo que juegan los medios de comunicación. También los programas de desarrollo impulsados desde los gobiernos y los procesos de organización generados por la propia gente incorporan acciones educativas. Como lo hemos documentado en los capítulos anteriores, los movimientos sociales, así no siempre se definan

como educativos, incorporan proyectos y programas de capacitación y formación. Incluso hasta en prácticas contrarias a la ley se generan acciones educativas (recordar la película Escuela de ladrones).

Sin embargo, la cada vez más amplia existencia de prácticas educativas (escolares y no escolares, formales e informales) no implica necesariamente que sus protagonistas u otros especialistas generen conocimiento sobre ellas. Es decir, no implica que transformen dichas prácticas en saber o en teoría pedagógica, que las sustenten o cualifiquen. Éste es el cometido de la pedagogía. La pedagogía es un saber referido a las prácticas educativas, que puede asumir diferentes niveles de complejidad y que ha llevado a la generación de teorías, enfoques y corrientes de pensamiento educativo, como la escuela activa, el constructivismo y la propia educación popular.

Con lo dicho, podemos concluir provisionalmente que educación no implica necesariamente reflexión pedagógica y que ser educador no significa ser pedagogo. Pero también, que no existe pedagogía sin práctica pedagógica y que las principales ideas pedagógicas han provenido de educadores que han reflexionado y conceptualizado sus prácticas. Finalmente, dado que en las sociedades contemporáneas la educación se escolarizó, la mayor parte del pensamiento ha tenido como referente las prácticas educativas, en particular las de enseñanza, categoría que se refiere específicamente a uno de los aspectos de la práctica educativa: la acción institucionalizada, intencionada y localizada.

La enseñanza es llevada a cabo por los educadores (maestros, docentes, instructores, facilitadores), encaminada a que sus educandos (alumnos, discentes, estudiantes) aprendan los contenidos culturales (currículo) que han definido las autoridades educativas (por ejemplo, el Ministerio de Educación popular), las comunidades locales o la propia institución escolar (por ejemplo, a través de sus proyectos educativos) e incluso los propios maestros (colectiva o individualmente).

Ahora bien, el saber que tematiza y que busca optimizar el proceso de enseñanza es la didáctica. La didáctica es una disciplina o saber específico del campo más amplio de la pedagogía y centra su atención en los objetivos, los contenidos, las interacciones y metodologías que acontecen en el espacio-tiempo del aula y de los eventos educativos concretos: la clase, el taller, la jornada educativa. Dado que la enseñanza escolar se ha organizado en torno a áreas de conocimiento, como la matemática, el lenguaje, las ciencias naturales y sociales, se habla de

didácticas especializadas a la naturaleza de dichas disciplinas y de los procesos de aprendizaje propios para cada una de ellas.

Por lo visto en las últimas líneas podemos reconocer que existe una gran diferencia entre la didáctica y la pedagogía. La pedagogía es un saber sobre la educación que se ocupa de los fines más generales de la educación y su relación con la política, la economía y la cultura, de los sistemas y proyectos educativos más amplios, de los asuntos globales de los sujetos educativos, sus interacciones y acciones. Por su parte, la didáctica es un saber sobre la enseñanza. Se pregunta y prescribe sobre la escala micro de las acciones formativas concretas: sobre sus contenidos y objetivos específicos y sobre sus metodologías, así como sobre las técnicas y los recursos apropiados para cada ocasión.

A partir de lo que hemos visto hasta el momento podemos deducir que nuestro siguiente concepto importante, la metodología, es un aspecto específico de la enseñanza y, por tanto, de la didáctica. La metodología se pregunta sobre los criterios que orientan qué caminos (métodos) son los más adecuados en cada acontecimiento o proceso educativo. Se habla así, por ejemplo, de métodos activos, de métodos participativos, de métodos experimentales o de métodos personalizados. En ese sentido, las estrategias metodológicas articulan diferentes métodos en función de las intencionalidades educativas, la especificidad de los educandos y las posibilidades concretas de cada contexto.

Así como la metodología es el camino que escogemos y los criterios para andar por él (Ghiso, 1993), las técnicas son los dispositivos más específicos a los que acuden los educadores para operativizar sus estrategias metodológicas. Si bien es cierto que las técnicas no son neutrales y cada una de ellas responde a una concepción pedagógica, didáctica o metodológica, por sí mismas no definen la identidad de una práctica educativa. Su empleo está siempre subordinado a los objetivos de la actividad educativa, a los temas, al momento en que va a utilizarse y a las características culturales y personales de los educandos. Así, una dinámica grupal, un sociodrama o un cine foro no pueden emplearse a toda hora o indiscriminadamente.

Algunas prácticas de educación popular son escolarizadas (cursos, talleres, escuelas de formación), pero otras no. Muchos procesos de acompañamiento a dirigentes y organizaciones sociales, así como otras experiencias educativas articuladas con prácticas investigativas, asociativas y de movilización social, no se realizan a través de eventos de enseñanza. Tal vez sea por ello que la idea de

una didáctica de la educación popular es limitada y que en muchas prácticas de educación popular la atención se haya centrado en lo metodológico. Más aún, en muchos casos las estrategias metodológicas se han limitado al uso de técnicas y dinámicas.

En relación con la educación popular, a lo largo de su historia, el lugar que han ocupado la pedagogía, la didáctica, la metodología y las técnicas ha sido diferente y no siempre coherente. Conocer esa historia es muy importante para comprender nuestra propia historia de vida como educadores populares.

2. Momentos en la construcción de una pedagogía de la educación popular

¿Cómo ha tenido lugar dentro de la educación popular esta preocupación por lo pedagógico, lo didáctico y lo metodológico? Sin la pretensión de ser exhaustivo, sintetizo a continuación las ideas y las prácticas educativas características en cada una de las etapas de su devenir histórico de esta corriente educativa y pedagógica latinoamericana (ver capítulo 1):

Paulo Freire y la alfabetización concientizadora.

La metodología dialéctica y las técnicas participativas de educación popular.

El reencuentro con lo pedagógico y el diálogo cultural.

Las emergencias pedagógicas presentes en las prácticas actuales

Paulo Freire y la alfabetización concientizadora

No nos detendremos en los fundamentos antropológicos, epistemológicos y políticos de la propuesta pedagógica que desarrolló Paulo Freire a lo largo de medio siglo, ni al conjunto de principios educativos, criterios pedagógicos y pautas metodológicas que aportó. Nos detendremos en la propuesta germinal de dichas iniciativas, el llamado método “psicosocial” o “concientizador” creado por Freire y un equipo profesional interdisciplinario en el interior del Movimiento de Cultura Popular a fines de la década de 1950 en el nordeste brasileño.

El Movimiento de Cultura Popular trabajó en torno a la investigación, la crítica a la cultura del silencio, la recuperación de la cultura popular y la emancipación de las masas populares de la opresión a través de la educación. Por ello, entendió la práctica educativa como una acción cultural, entendida a su vez como praxis desalienante y transformadora (De Lima, 2011).

Freire dirigió el proyecto de educación de adultos con el que creó y puso en práctica su método de alfabetización a través de los centros y círculos de cultura, los cuales tomaban distancia de las nociones de clase y escuela “por su carga de pasividad”. A través de estas estrategias pedagógicas, señala Freire (1969: 98), “instituímos debates de grupo, tanto en búsqueda de aclaración de situaciones, como en la búsqueda de la acción misma que surge de la clarificación”. Los temas de dichas discusiones provenían de los propios adultos participantes a través de entrevistas informales previas.

Fue en esta experiencia donde surgió la idea de crear una propuesta de alfabetización que permitiera a los adultos ser sujetos de su propia educación y, a la vez, que permitiera la toma de conciencia de su realidad en una perspectiva de democratización cultural. Este propósito se materializaba a lo largo de los diferentes momentos del proceso:

Investigación del universo temático.

Indagación del universo vocabular.

Creación de situaciones existenciales significativas.

Descomposición de las familias fonéticas de los vocablos generadores.

Presentación de la situación problemática.

División silábica y creación de nuevas combinaciones.

En primer lugar, el método de alfabetización se basa en una previa y rigurosa investigación temática, adelantada conjuntamente por expertos y por la población en proceso de alfabetización. Dicha “pesquisa” busca, por un lado, reconocer la problemática del contexto local donde se desarrollará la acción alfabetizadora y, por el otro, la percepción de dichas situaciones por parte de los potenciales alfabetizandos, sus necesidades sentidas, sus aspiraciones y sus expectativas (universo temático).

Otro resultado práctico de la indagación es la identificación de las palabras y expresiones que sintetizan esa interpretación de su realidad por parte de la población (universo vocabular), a partir de las cuales se definen las palabras generadoras en torno a las cuales se organizan los contenidos de la alfabetización. En palabras de Freire (1969: 110), “las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, interés por participar, así como momentos altamente estéticos del lenguaje popular”.

Estas palabras y frases generadoras, que serán la base de discusión en los círculos de cultura, son debatidas de nuevo con los pobladores para garantizar que planteen situaciones realmente significativas. Definidas las palabras, dada su relevancia social y su potencial fonético, el equipo crea situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se va a trabajar y las codifica en dibujos sencillos en carteles o diapositivas. Elaborados los materiales que servirán como códigos, la propuesta de Freire plantea que deben prepararse las fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

Para Freire, los temas generadores debían expresar situaciones límite, entendidas como problemas desafiantes que ponen en evidencia los límites del orden social

para resolverlas. Por ello, las situaciones límite representan un desafío al pensamiento, al intentar reconocer las circunstancias que condicionan la actuación de los sujetos y su capacidad para generar otras circunstancias (el “inédito viable”).

Una situación límite, como realidad concreta, puede provocar en los individuos temas y tareas diferentes que exigen una diversificación programática para su descubrimiento. De ahí que la preocupación de los investigadores es centrarse en la “conciencia máxima posible”; el “inédito viable” sólo es posible si se supera la conciencia cotidiana a través de la acción transformadora, la cual permite ampliar las posibilidades de dicha conciencia.

Las situaciones problema expresadas en los códigos deben propiciar ese ensanchamiento de la conciencia. Por ello, no pueden ser ni demasiado explícitas ni demasiado enigmáticas. Los códigos deben expresar situaciones cotidianas y significativas que muestren tensiones que motiven a la discusión, sin caer en manipulación ni en confusión inmovilizadora.

El acto pedagógico propiamente dicho comienza con la proyección o presentación de la situación problemática codificada en los círculos de alfabetización. A partir de dicha presentación y con el apoyo del coordinador, se analiza el código y se debate en torno a sus implicaciones (decodificación). Luego, con ayuda del coordinador, se vuelve a visualizar la palabra generadora presente en la imagen y se establece el vínculo semántico entre palabra y código.

Luego, se muestra a los adultos la palabra independiente de la imagen y se divide en sílabas; una vez reconocidas las sílabas, se visualiza la familia silábica que compone la palabra en estudio. Mediante las fichas silábicas se propone la creación de nuevas combinaciones de sílabas y se ejercita la capacidad de lectura y escritura.

Más que una propuesta de aprendizaje de lectura y escritura, lo novedoso del método freireano es que propicia la problematización de la realidad y la conciencia crítica de los sujetos, a través del diálogo. La decodificación es en sí misma un debate en el cual el coordinador juega un papel decisivo, al motivar con sus preguntas, al orientar –no manipular– el curso de la conversación y al retomar y dejar planteadas las preguntas que van surgiendo. Por otro lado, el círculo de cultura materializa la idea del aprendizaje colectivo y la construcción colectiva de conocimiento. No se trabaja con una población abstracta de adultos,

ni con individuos aislados: el grupo asume la responsabilidad mutua de su estudio: todos aprendemos con todos.

La propuesta alfabetizadora de Freire debe verse y asumirse como un todo, dado que no pueden escindirse fundamentos teóricos y su operación práctica, como lo han pretendido algunos. Así, por ejemplo, la aprehensión de la cultura escrita se lleva a cabo desde una fuerte relación con el contexto social y cultural de los estudiantes; por ello, no es posible el uso de cartillas estandarizadas y homogéneas. Los temas y las palabras usadas deben ser significativos y pertinentes a los grupos de adultos alfabetizándose.

Finalmente, no hay que perder de vista que la propuesta pedagógica de Freire es una crítica radical (no sectaria) a la situación socioeconómica y cultural que impide la democracia y, a la vez, una opción por su transformación desde la construcción de las masas populares en sujetos de cambio a partir de la toma de conciencia de dicha realidad y de su potencial transformador. El uso de palabras generadoras, la codificación-decodificación, la problematización o el diálogo como estrategias didácticas no constituyen, por sí mismos, la identidad de la propuesta.

El método dialéctico y las técnicas participativas

Como se señaló en el capítulo 1, el encuentro de la pedagogía de Freire con el marxismo en un contexto de ascenso y radicalización de los movimientos populares en América Latina a lo largo de la década del 70 no sólo tuvo consecuencias políticas, sino también pedagógicas. En el contexto de la experiencia de la revolución sandinista en Nicaragua y la efervescencia de los procesos insurreccionales en Centroamérica, se produjeron propuestas pedagógicas que asumían que el método de la educación popular era la dialéctica. Dicha opción se justificaba, desde lo político y lo epistemológico. Por un lado, en la necesidad de una metodología coherente con la orientación política transformadora de la educación popular; por el otro, en la identificación de la “lógica del proceso educativo [...] con la lógica del proceso de conocimiento” (Jara, 1981: 28). Carlos Núñez (1985: 80) sintetizó esta búsqueda en las siguientes palabras:

Consideramos que sólo a través de una metodología dialéctica se puede lograr dicha relación; sólo basándonos en la metodología dialéctica y conocimiento se puede lograr que el proceso acción-reflexión-acción/práctica-teoría-práctica de los grupos populares, del movimiento popular, conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente en el orden del logro de una nueva sociedad.

Así, la metodología dialéctica se asumió como “el camino adecuado” para, partiendo de las prácticas transformadoras del pueblo, lograr niveles de comprensión y abstracción de ésta (teorizarla) que permitieran volver sobre la práctica para darle un carácter más estratégico y eficaz. Esta seguridad política y epistemológica llevó a que la principal preocupación de los educadores populares de la época fuera operativizar el “método dialéctico” a través de unas recomendaciones metodológicas y de la utilización de técnicas participativas. Veamos.

Asumir como punto de partida la práctica se expresa en que todo proceso educativo alternativo debe ser la “realidad objetiva” del colectivo social y de las acciones que éstos llevan a cabo para transformarlo. Dado que este accionar obedece a una interpretación de la realidad social y de un posicionamiento frente a ella (conciencia social), también es necesario reconocerla.

Este triple diagnóstico (contexto, acciones y conciencia) “debe ser en forma ordenada, sencilla, sistemática y de acuerdo siempre a las condiciones y características del grupo con que se está trabajando y los objetivos a lograr” (Núñez, 1985: 83). El proceso de teorización, a partir de la práctica, implica un distanciamiento crítico de las interpretaciones provenientes de la experiencia, para comprenderla en su complejidad, a partir de abstracciones ascendentes y de “la apropiación de un modelo científico de interpretación de la realidad y sus leyes históricas” (85).

Esta nueva lectura crítica de la realidad, de las prácticas y del nivel de conciencia del colectivo debe conducir a un posicionamiento frente a ellas, consecuente con sus intereses sociales (conciencia de clase), que les permitirá pensar y actuar por sí mismos.

Frente a las posiciones vanguardistas e iluministas, se recalca que en este proceso de teorización debía incorporarse la sabiduría popular y aquellos elementos culturales críticos propios de las mismas comunidades. Así, las expresiones artísticas, la tradición oral y la creatividad popular debían involucrarse a lo largo del proceso de teorización.

Por último, volver a la práctica se entendía como una nueva situación cualitativamente superior al punto de partida. La mejor comprensión (consciente, crítica y creativa) de la realidad y de las prácticas debe conducir a un fortalecimiento de éstas en términos ideológicos, organizativos y de movilización. En consecuencia, este punto de llegada trascendía los eventos educativos para incorporar la idea de proceso educativo presente en los procesos organizativos y de lucha social de la gente.

Las nuevas realidades transformadas, las acciones transformadoras y la conciencia transformada de sus protagonistas se constituirían en el punto de partida de los nuevos procesos educativos populares. De ahí la recurrencia de la metáfora de la espiral para representar visualmente esta concepción metodológica dialéctica tan influyente en la década del 80.

Esta propuesta buscó materializarse con la insistencia en la utilización de técnicas participativas que llevaran a superar los métodos verbalistas, verticales y autoritarios, predominantes en los eventos educativos orientados desde intencionalidades críticas. “El problema no es de concepción teórica o ideológica, sino de metodología, de métodos y de técnicas adecuadas” (Núñez, 1985: 95).

En esta perspectiva, las técnicas fueron asumidas como herramientas educativas para “didactizar” la propuesta metodológica. Respondían a las preguntas de cómo lograr la participación de las personas en la comprensión de la realidad y de su propia práctica, cómo avanzar en la teorización y en el abordaje de temas abstractos y cómo no desviarse de los objetivos.

Las técnicas debían ser instrumentos que generaran ambientes de confianza entre los educandos, que facilitaran el análisis de la realidad, de situaciones y de experiencias concretas, que promovieran la discusión, que propiciaran la reflexión y expresión de los participantes, que apoyaran la planificación y organización de actividades. Así, produjeron cartillas que contenían centenares de técnicas y se describían los pasos y las actividades que implicaban su empleo. La clave era saber con quiénes, en qué momento y para qué debían utilizarse.

Los textos más difundidos e influyentes fueron los dos tomos de Técnicas participativas para la educación popular, editado por Alforja y reproducido (total o parcialmente, legal e ilegalmente) a lo largo y lo ancho del continente. Esos libros contienen centenares de técnicas que pueden emplearse para iniciar un evento educativo y motivar a los participantes, para provocar la reflexión y el análisis de una situación y para generar síntesis y balances reflexivos frente a un tema o situación específica.

Los eventos didácticos por excelencia de la etapa fundacional, y que son hoy patrimonio de la educación popular, son los talleres. Estas estrategias pedagógicas buscan superar la conferencia, el grupo de discusión y los debates característicos de la educación política que predominaba en la izquierda política. Se planifican en torno al desarrollo de un tema concreto y la consecución de unos objetivos formativos específicos. Parten del principio de “aprender haciendo” y por ello involucran activamente a los participantes en cada uno de los momentos a partir del uso de diferentes técnicas participativas. De esta manera, son eventos cuya duración es de uno o varios días, y en los que se requiere cierto grado de “concentración” (espacial y mental) de los participantes.

Ahora bien, si bien es cierto que la adopción del método dialéctico en la educación popular y la generalización del uso de técnicas, dinámicas, juegos y materiales didácticos (cartillas, audiovisuales) representan un aporte a la concreción de los presupuestos políticos y epistemológicos de la educación popular, muy pronto se reconocieron sus limitaciones.

Algunas limitaciones experimentadas en la adopción del método dialéctico fueron advertidas por sus propios impulsores, al reconocer que la traducción de una concepción epistemológica a la educación fue un tanto mecánica y arrastró sus limitaciones (objetivismo, racionalismo, linealidad). Muchas prácticas de los educadores populares cayeron en el “tallerismo” por no involucrar otras estrategias pedagógicas y redujeron lo metodológico a la aplicación de técnicas y dinámicas grupales.

El exceso de seguridad en la pertinencia política del método limitó la autocrítica, la creatividad y la reflexión educativa, estancando la producción de conocimiento pedagógico. Ya Luis Sime en 1991 señalaba que el mayor costo de asumir sin reservas la metodología dialéctica y participativa es el desencuentro con otros discursos pedagógicos y corrientes epistemológicas y psicológicas que han avanzado en la comprensión de los procesos de construcción del saber.

El reencuentro con lo pedagógico en el marco de la refundamentación

La última década del siglo XX significó una revalorización y un retorno a la pedagogía por parte de los educadores populares en el contexto de la llamada refundamentación de la educación popular. La crisis y caída del socialismo soviético, la incorporación de la lógica capitalista a la economía china, la derrota del sandinismo, la desmovilización de la insurgencia en Centroamérica y en Colombia, y el restablecimiento de la institucionalidad democrática en países donde había dictaduras militares generaron un nuevo clima político en el campo de las izquierdas, signado por la frustración, el descreimiento y el pesimismo frente a los ideales socialistas.

Este desencanto por lo político puso en evidencia que en la trayectoria previa de la educación popular se habían descuidado la reflexión y la construcción sobre su dimensión pedagógica o de sus prácticas. Algunos educadores populares señalaban que en las décadas anteriores se había sobreestimado la magnitud política de la educación popular, subestimando e incluso abandonando la reflexión pedagógica, cuando no reduciéndola a un plano instrumental.

Es decir, su pedagogía, en muchos casos, se había reducido a lo metodológico, y lo metodológico mismo se había limitado al uso de técnicas y dinámicas grupales. Dicho vacío había sido advertido por investigadores (Torres, 1988a) que evidenciaban la distancia entre el discurso y las prácticas de educación popular, y planteaban la urgencia de una reflexión pedagógica.

Por otro lado, el nuevo contexto permitió visibilizar la pluralidad de campos temáticos y prácticas educativas que se habían venido gestando a lo largo de los 80, como la educación ciudadana y en derechos humanos, la educación de género, la educación ambiental, indígena e intercultural, la educación de jóvenes y mujeres. Desde la especificidad de sus prácticas, algunos centros y colectivos habían venido realizando sus propias reflexiones y, sin perder sus nexos con la educación popular, apuntaban a enriquecer sus referentes pedagógicos en un diálogo renovado con ella.

Asimismo, muchas instituciones de educación popular se acercaron al mundo

escolar y a la formación de maestros. Por otro lado, varios educadores y centros establecieron vínculos o proyectos en el ámbito académico de las facultades de educación. Uno y otro desplazamiento posibilitó el encuentro con la tradición pedagógica y con corrientes pedagógicas “emergentes” en las últimas décadas del siglo XX, como el constructivismo y las pedagogías críticas.

El propio Freire –quien entre 1988 y 1991 fue secretario de Educación de San Pablo y en los primeros cinco años de la década publicó seis libros¹ que reivindicaban la necesidad de una educación progresista para el nuevo contexto– insiste en la necesidad de la reflexión de los educadores sobre su quehacer y recrea los principios y criterios pedagógicos formulados en sus primeras obras. Como presidente honorario del CEAAL se convirtió en interlocutor permanente de las discusiones y búsquedas pedagógicas.

Finalmente, muchos educadores de base reclamaban espacios de formación donde apropiarse de criterios y nuevas pistas metodológicas para cualificar su quehacer. Reconocían que asumir las opciones políticas y las orientaciones educativas generales no bastaba para orientar sus prácticas; que muchas veces éstas no se diferenciaban de las de otros maestros y programas, y continuaban predominando tanto los métodos expositivos como el activismo educativo y el “tallerismo”.

Esta reivindicación de lo educativo y lo pedagógico más que de lo metodológico se expresó en la publicación de documentos, libros, revistas –como La Piragua, Tarea o Aportes– así como en la proliferación de encuentros, discusiones y talleres sobre el tema. Educadores de todo el continente confluyeron en el debate. Aquí destacamos los aportes de Jorge Osorio sobre pedagogía crítica y educación ciudadana; Mario Osorio Marques, Lola Cendales, Jorge Posada y Marco Raúl Mejía sobre pedagogía y formación de educadores; Estela Quintar sobre didáctica no parametral; Germán Mariño, Alfredo Ghiso y Sergio Martinic sobre diálogo de saberes.

Algunas de las preguntas que orientaron el debate (Cendales y Posada, 1993) en esa coyuntura fueron:

¿Qué es lo específicamente pedagógico de la educación popular?

¿Qué corrientes y concepciones pedagógicas se han dado en su interior?

¿Es la educación popular una corriente pedagógica?

¿Qué relaciones hay entre lo pedagógico, lo metodológico y lo didáctico?

¿Cómo se ha venido generando saber pedagógico desde la educación popular?

¿Cómo recuperar dicho saber a través de la sistematización de experiencias educativas?

¿Cómo enriquecer las metodologías y didácticas de la educación popular?

¿Cuáles son la identidad y los roles de los educadores populares?

¿Cuáles son sus necesidades de formación?

Sin duda, el gran aporte de ese período fue la generación de un campo de reflexión pedagógica y de elaboración de propuestas metodológicas en torno al llamado “diálogo de saberes”, categoría que retomaba la idea de diálogo propuesta por Paulo Freire y la recontextualizaba en la preocupación práctica de los educadores populares acerca de cómo interrelacionar el saber de los sectores populares con los saberes provenientes de campos de conocimiento académico, que conformaban los contenidos de sus prácticas.

Esta preocupación por la construcción de conocimiento desde el diálogo entre saber popular y saber experto tenía sus antecedentes en la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1984) y en los programas de desarrollo y educación rural (Tapia, 1987).

La crítica al cientificismo y la valoración del saber y la cultura populares, así como la búsqueda de comprensión de la racionalidad del sentido común, llevaron a la necesidad de estudiar las relaciones recíprocas de éstos con la ciencia y la acción política, a comprender la interpretación de la realidad por parte de las clases populares y a proponer la articulación entre sujeto y objeto en las prácticas investigativas y educativas (Fals Borda, 1984: 33).

En estos campos las primeras elaboraciones sobre los saberes populares provinieron más de la teoría que de las prácticas. Se acudió a las fuentes de la tradición marxista (Antonio Gramsci, Georg Lukács, Agnes Heller, Erving

Goffman, Mao Zedong, Karol Kosik) para identificar los rasgos del sentido común y del conocimiento cotidiano, así como de las formas y los niveles de conciencia de los sectores populares, para desde allí derivar implicaciones para orientar las prácticas de investigación y educación popular.

Desde la educación popular se dieron importantes aportes tanto en la comprensión de los saberes populares desde la perspectiva cultural (Brandão, 1989; Martinic, 1990) como del diálogo de saberes en las prácticas pedagógicas (Ghiso, 1993, 2000; Martinic, 1995, 1996). Se reconoció que el saber popular era una noción que involucra el conjunto de “conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos para explicar y orientar su experiencia” (Martinic, 1990: 53). Dicha matriz de interpretación y actuación está subordinada a los sistemas y procesos culturales en los que se encuentra inmerso cada colectivo social.

Estas consideraciones nos llevan a reconocer que las transformaciones que genera la educación popular no son exclusivamente cognitivas, sino culturales. No se trata de enriquecer el conocimiento cotidiano con el científico, sino de ampliar la comprensión de la realidad por parte de los sujetos involucrados. Ello pasa por procesos de interacción social y conversacional que involucran dimensiones cognitivas, emocionales, actitudinales y simbólicas; también implica valorar no sólo el proceso pedagógico, sino también el contexto institucional en el que se realiza, es decir, el clima cultural de las organizaciones y los procesos en los que se inscribe (Martinic, 1996).

Por tanto, los proyectos y las acciones educativas son prácticas culturales que buscan cuestionar, desarrollar y transformar dichos esquemas interpretativos y conocimientos sociales y generar nuevas lecturas de realidad que les potencien su capacidad de transformarla (Brandão, 1989: 71). En consecuencia, se amplía su campo de actuación: “El objeto de trabajo de las experiencias educativas lo constituyen las construcciones interpretativas que los sujetos tienen para dar sentido y orientar sus prácticas en diferentes dominios de la vida social” (Martinic, 1995: 13).

El educador e investigador argentino Alfredo Ghiso incorpora nuevas perspectivas en la reflexión sobre el diálogo de saberes al considerarlo un referente metodológico y un enfoque pedagógico de la educación popular que contribuye a la construcción democrática. La apropiación y construcción dialógica de conocimientos cobra sentido como ejercicio emancipador y como

construcción de sujetos e identidades:

El diálogo de saberes, así entendido, es una práctica social fundamental en el proceso de construcción de una sociedad democrática y a la hora de buscar generar respuestas, conocimientos para una vida digna. (Ghiso, 1993: 33)

A partir de su experiencia a lo largo de la década, Ghiso (2000) amplía el ámbito del diálogo de saberes al asumirlo e investigarlo como “un tipo de hermenéutica colectiva donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los dispositivos pedagógicos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, saberes, historias y territorialidades”.

3. Emergencia de estrategias dialógicas en educación popular

En el plano de construcción de estrategias didácticas y metodológicas inspiradas en el diálogo de saberes está la del propio Alfredo Ghiso (1993), la de Germán Mariño (1992, 1994) –quien la concretó en una didáctica del diálogo cultural– y la de Marco Raúl Mejía y Myriam Awad (2004), quienes propusieron la “negociación cultural” como propuesta pedagógica y la “deconstrucción” como alternativa metodológica. Antes de plantear nuestra concepción y propuesta pedagógica al respecto, presentamos las ideas principales y las propuestas didácticas o metodológicas construidas por Ghiso y Mariño.

El diálogo de saberes

La propuesta de Ghiso (1993), además de los presupuestos ya expuestos, se respalda en un conjunto de reflexiones y proposiciones presentes en el discurso que acompaña las prácticas educativas populares:

Toma distancia con las relaciones de dominación entre quienes enseñan y quienes aprenden, y son remplazadas por relaciones democráticas, horizontales y solidarias.

Critica la idea de educación como transmisión de saberes y adopta el principio de construcción colectiva de conocimiento.

Reconoce que cada sujeto concurre al acto educativo con unos saberes originados desde sus prácticas en contextos sociales y culturales específicos.

Los contenidos de la educación popular son variados y referidos a la vida y a las prácticas sociales de los colectivos populares.

La educación y el conocimiento son procesos sociales.

El poder está presente en las relaciones educativas y en las formas de producción de saber.

Al interior de los procesos de socialización surge la cultura desde la vida cotidiana.

Los procesos educativos contribuyen a los procesos de identidad personal y colectiva.

Asumir estos presupuestos exige transformar las prácticas educativas populares. Éstas deben buscar ser más dialógicas, problematizadoras, críticas, creativas,

flexibles y favorecedoras de la autovaloración personal y colectiva. Una propuesta basada en el diálogo de saberes puede asumir una metodología (entendida como camino y criterios para recorrerlo) que involucre pasos claves (Ghiso, 1993: 35-36):

Intercambio de experiencias. Momento previo en el cual educadores y educandos deciden realizar el diálogo. Deben definir su importancia, plantear sus expectativas, acordar las características que va a asumir el proceso educativo. También en este primer paso se acuerdan los aspectos de la experiencia en torno a la cual van a dialogar.

Problematización de las experiencias. Luego del intercambio de experiencias se hace un registro de las interrogantes que se han formulado en torno al aspecto acordado de la práctica. Dichas preguntas se agrupan en torno a campos temáticos afines.

Análisis, ampliación y síntesis de las experiencias. En este momento se diseña un esquema analítico que permita relacionar los campos temáticos entre sí y éstos con algunos factores significativos para la práctica estudiada (contexto, coyuntura, sujetos, acciones, etc.). Seguidamente se definen unas categorías a partir de juicios y apreciaciones hechos en el paso previo.

Luego de esto, el educador debe socializar información nueva sobre la temática que se confronte con los saberes previos, acudiendo al esquema de análisis y categorías definidas por el grupo. Esto permite ampliar referentes, cualificar los conocimientos previos, argumentar las posiciones y refutar las que no se consideran válidas.

Finalmente, viene la síntesis, que debe ser crítica y creativa. Como resultado de un diálogo de saberes deben surgir “teorías practicables” que cualifiquen la capacidad transformadora de los sujetos.

El autor concluye la presentación de su propuesta, basada en el diálogo de saberes, invitando a los educadores para que sea recreada, evaluada y reformulada.

El diálogo cultural

Germán Mariño, investigador de la Asociación Dimensión Educativa (Colombia), ha sostenido durante más de dos décadas una búsqueda investigativa en torno a cómo se construye conocimiento desde la educación popular a partir del diálogo cultural; más todavía, en años recientes se ha puesto a hacer balances reflexivos sobre su propia búsqueda (Mariño, 2006, 2015). Sus primeros trabajos en el campo de la educación de adultos se centraron en la pregunta sobre cómo conocen y cómo aprenden los adultos de los sectores populares (Aportes, N° 14).

Al igual que otros autores (Fals Borda, 1985; Martinic, 1987, 1990), buscó comprender la singularidad de los saberes populares asimilándolos con el sentido común o conocimiento cotidiano, desde autores como Gramsci, Heller, Kosik y Lévi-Strauss. Constató que existía una lógica popular, una racionalidad que debía ser caracterizada y considerada desde las prácticas educativas (Mariño, 1985).

El educador colombiano cuestionó las limitaciones del método concientizador de lo que llamó “primer Freire” (Educación popular como práctica de la libertad y Pedagogía del oprimido). A su vez, a partir de la crítica a las tendencias populistas e iluministas predominantes en las propuestas educativas populares en la década del 80, Mariño esbozó las ideas de lo que sería el diálogo de saberes.

Por un lado, las tendencias populistas partían del supuesto de que la verdad estaba en el pueblo y expresaba frases como “El pueblo lo sabe todo” y “El educador es sólo un facilitador”. Por otro lado, las posiciones iluministas partían del supuesto contrario: “Como el pueblo es ignorante o está alienado y el educador posee la concepción verdadera (la concepción materialista de la historia y el método dialéctico), hay que llevarle el conocimiento al pueblo”.

Para fundamentar su propuesta, Mariño (1990: 13 ss.) parte de los siguientes presupuestos, sintetizados a través de sencillas frases:

En el pueblo existe saber.

El pueblo construye y reconstruye permanentemente su saber.

Los sectores populares poseen conocimientos científicos y los sectores intelectuales, saber popular.

Los unos y los otros poseen saberes en diferentes campos (técnico, artístico, emocional, etcétera).

Hay intercambio permanente entre saberes populares y elaborados.

Los saberes están conformados por marcos conceptuales y estrategias operativas.

Marcos conceptuales y estrategias operativas pasan por diferentes estadios (no necesariamente de modo lineal).

La validez de los estadios es relativa a los contextos socioculturales.

En el diálogo, el intelectual debe reconocer los saberes de los sectores populares pero no debe renunciar a los propios.

La confluencia de ambos saberes puede ampliar la “conciencia posible” de unos y otros.

El diálogo no es sólo conceptual, sino que involucra otras facetas humanas.

La estrategia propuesta es combinar ambos saberes, logrando mayor eficacia práctica.

Cuatro años después, Mariño (1994) hace un balance crítico de varias propuestas didácticas para operacionalizar y complejizar estos supuestos. En primer lugar, critica una de ellas porque, a pesar de partir del reconocimiento de los saberes de la gente, buscaba “extirparlos” e imponer el conocimiento “científico”. Luego presenta otros estudios sobre matemática, lectura y escritura que le permitieron reconocer la riqueza del conocimiento popular y su alta vinculación con procesos culturales más amplios.

Finalmente, presenta la que a su juicio sería el intento más acertado por generar una propuesta metodológica sobre el “diálogo cultural”. Se trató de un material escrito dirigido a madres comunitarias que cumplen roles educativos con niños a su cuidado. La estrategia se fundamenta en sus hallazgos sobre los procesos cognitivos y de aprendizaje por parte de los adultos populares, los cuales sintetiza en la introducción del material (Mariño, 1992: 23-38):

Aprendemos a partir de lo que ya sabemos.

Aprendemos en contra de lo que ya sabemos.

Aprendemos con los otros y del contexto en el que vivimos.

Aprendemos de la práctica.

Aprendemos de nuestra experiencia histórica.

Aprendemos con el corazón.

La estrategia didáctica se desarrolla en los siguientes grandes pasos metodológicos:

Reflexionemos y compartamos. Busca recuperar los saberes y puntos de vista de los educadores, surgidos desde su experiencia y transmitidos oralmente.

Consultemos. Se presenta o se acude al punto de vista de los conocimientos especializados.

Debatamos. En el que se busca confrontar los diferentes saberes y puntos de vista, con miras a que se llegue a negociaciones y acuerdos.

Comprometámonos. En el cual se acuerdan acciones prácticas consecuentes con lo “negociado” en el paso anterior.

Evaluemos. Se valoran lo aprendido y el cumplimiento de los compromisos.

La propuesta tiene el mérito de dar lugar a los diferentes puntos de vista sin imponer ninguno e involucrar aportes de la psicología cognitiva en torno a la manera como se forman y transforman las concepciones de la gente. Además, insiste en el carácter sociocultural, contextual y práctico del conocimiento y el aprendizaje. Sin embargo, el propio Mariño reconoce algunas limitaciones, como que los procesos cognitivos sintetizados en los pasos no pueden identificarse y desarrollarse en el corto tiempo de un evento educativo. Se puede caer en una caricatura de diálogo cultural, sin mayores efectos en las representaciones sociales de los involucrados.

Al terminar la década, Mariño (1998) presenta una nueva propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural en discusión con el constructivismo (tan influyente, por aquel entonces, en el mundo escolar) desde las particularidades de los saberes de los adultos. El modelo didáctico también se presenta como un conjunto de pasos a seguir.

Investigación previa de la mentalidad de la gente, la cual supone las siguientes actividades:

Delimitar el campo de análisis y los aspectos a explorar.

Diseñar preguntas y experiencias desencadenadoras.

Realizar entrevistas etnográficas.

Reconstruir la historia de los conceptos.

Averiguar cómo los sujetos aprenden.

Valoración de los resultados anteriores.

Complejizar las concepciones de la gente a partir de los aportes del educador.

Desarrollo de un itinerario para poner en conflicto los saberes previos:

Selección de problemas significativos.

Caracterización del problema.

Identificación de ideas previas.

Toma de conciencia de tales ideas. Discusión de las diferentes ideas previas.

Sistematización del debate.

Generación del conflicto cognitivo.

Presentación de la propuesta elaborada por el educador a partir de los pasos 1 al 3.

Debate y negociación de los diferentes puntos de vista.

Establecimiento de compromisos.

Evaluación del proceso formativo.

Recapitulación y reflexión sobre todo el proceso.

A nuestro juicio, la nueva propuesta, más que fortalecer la anterior, la complica en la medida en que incorpora un tanto mecánicamente rutas didácticas provenientes del constructivismo, pensadas para contextos escolarizados y muy marcados por la concepción constructivista del desarrollo cognitivo individual. Además supone una disponibilidad de tiempo por parte de los educadores para realizar esa investigación previa en torno a los conceptos sobre los que se trabajará, lo cual es difícil en las prácticas educativas existentes.

Estas preocupaciones no invalidan el sentido global de la propuesta didáctica del pedagogo colombiano, quien continuó a lo largo de la primera década del siglo

XX afinándola y adecuándola a contextos y campos educativos y de capacitación específicos. En la elaboración de una propuesta pedagógica en educación popular de personas jóvenes y adultas apoyada por la OEA, Mariño retoma sus reflexiones previas y desarrollos didácticos para operacionalizar el diálogo cultural. Aunque advierte que estos pasos no deben aplicarse mecánicamente porque dependen de situaciones contextuales, de todos modos, para quien está comenzando es mejor “seguirlos al pie de la letra”:

En la medida en que dominemos la receta podemos (y debemos) irlos adecuando a las temáticas, a las exigencias logísticas y a los tiempos, hasta llegar incluso a ponerles un sello personal. (Mariño, 2010)

En este nuevo modelo didáctico para desarrollar un taller dialógico, los pasos propuestos son los siguientes:

Sensibilización.

Recuperación y caracterización del punto de vista de los participantes.

Debate entre los participantes.

Debate entre los participantes y el educador.

Presentación de otros puntos de vista.

Aplicación de lo aprendido.

Balance de lo logrado en el ejercicio.

El propio Mariño (2015), en un balance de sus propuestas didácticas, se refiere a un modelo elaborado en 2014 en el que condensa su propuesta en una elaboración más actual a través de los siguientes momentos:

Ubicar y delimitar.

Motivar y sensibilizar.

Recuperar lo que siente y se hace.

Conocer más.

Conversar sobre los diferentes puntos de vista.

Sistematizar.

Socializar los aprendizajes personales.

Expresar compromisos.

Hacer seguimiento.

Realimentar al equipo de trabajo.

Obsérvese que aquí se introducen elementos que a primera vista podrían ser similares a los de otros modelos, pero que conllevan nuevas conceptualizaciones como:

Motivar (además de sensibilizar).

“Recuperar lo que se siente y se hace”, lo cual es ya un desglose de “recuperar el punto de vista del otro”.

Conversar, que es diferente a debatir.

Socializar, que no es ni “evaluar” ni hacer un “balance”.

La negociación cultural como deconstrucción

Por su parte, Marco Raúl Mejía y Myriam Awad (2004) elaboran una propuesta pedagógica denominada negociación cultural. Esta propuesta pedagógica busca, según sus autores, dar respuesta al cómo los actores que se encuentran en el escenario educativo construido por la educación popular hacen el tránsito hacia nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones.

Los autores identifican los sujetos que intervienen en toda práctica educativa:

Los participantes, con sus visiones, saberes, opiniones y experiencias.

Los animadores, sean de base o formados profesionalmente, siempre con sus propias concepciones, conocimientos y valoraciones.

Las organizaciones a las que pertenecen (de base u ONG).

La actividad educativa es asumida como “puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos” de los actores y los procesos críticos planteados por las prácticas educativas. Como puente entre el saber común y el pensamiento académico, entre las intenciones y los objetivos que se plantean los educadores y las expectativas, motivaciones e intereses de los participantes.

Es necesario reconocer previamente los diferentes modos de pensar, operar y actuar de los actores para poder establecer una comunicación educativa. Ese reconocimiento previo de saberes implica considerarlos desde categorías culturales como mentalidad, representación y simbolización.

Ya el proceso pedagógico se centra en el diseño y el desarrollo de un acto educativo que haga posible una relación de negociación cultural que lleve a los actores a movilizarse en torno a acciones dentro de unos propósitos compartidos.

La experiencia educativa, para estos autores, debe considerar ciertos aspectos y recomendaciones:

Considerar las inclinaciones y habilidades de los sujetos con el fin de mejorar su “hacer”.

La acción propuesta debe tener sentido para los actores.

El aprendizaje no debe quedarse en procesos verbales y de construcción lógica.

Tomar en cuenta la valoración inicial de las interpretaciones de los sujetos.

La flexibilidad del proceso.

El acto educativo debe posibilitar en cada individuo “contextualizar” lo aprendido.

El acto educativo debe contribuir a que se reconozca que hay diferentes comprensiones de la realidad.

La acción educativa debe posibilitar aprender a aprender, aprender a cambiar el mundo, aprender de la acción transformadora y aprender a empoderarse.

Entender que el aprendizaje es un proceso permanente que depende de la experiencia y la transforma.

Saber que se aprende de diferentes formas y en muchos espacios.

Recordar que el aprendizaje en educación popular construye relaciones entre el individuo y la realidad, y resignifica las interpretaciones de ésta.

En la negociación cultural “se negocian culturas, mediaciones, sentidos, saberes, institucionalidades y lógicas de aprendizaje”.

Desde el desarrollo de estos planteamientos y otras consideraciones sobre metodología, método, dispositivo, enfoque pedagógico, sistematización e investigación, cultura y contexto, vida cotidiana, individuo, identidad, diferencia,

poder, ética, necesidades e intereses (Mejía y Awad, 2004: 88-138), los autores plantean su estrategia metodológica, la deconstrucción. La deconstrucción es entendida como “una alternativa de trabajo educativo... que hace posible someter cualquier tipo de prácticas a un detalle, a un examen y a una contrastación crítica desde los mismos sujetos actores del proceso” (141).

¿Cómo llevarla a cabo? Teniendo en cuenta las siguientes pistas:

Ubicar la realidad de los actores que participan.

Definir con el colectivo el aspecto a “deconstruir”.

Reconocer la “huella personal” de cada uno, con respecto a la temática.

Mapear las prácticas y sus sentidos.

Contextualizar históricamente la práctica analizada.

Retomar los productos de las actividades previas e identificar los aspectos que no sirven para una reconstrucción con sentido hoy, los que sí sirven y los que sirven sólo parcialmente.

Reconstruir la práctica a partir del “desmontaje” anterior, con el fin de potenciarla.

Planear la praxis transformadora.

Acordar acciones a desarrollar.

Volver al punto de partida con un plan específico de transformaciones.

Seleccionar un nuevo aspecto a ser deconstruido.

Finalmente, los autores proponen “dispositivos” que hacen posible que el conocimiento y el empoderamiento sean una producción social. Éstos deben tenerse en cuenta en los momentos de preparación, desarrollo y finalización de una propuesta educativa, así:

Durante la organización de la actividad educativa, tener en cuenta: el método, el diagnóstico, el diseño de la planeación, los niveles de los participantes, los objetivos, la selección de participantes y un seguimiento permanente del proceso y la evaluación.

Durante la síntesis, tener en cuenta el trabajo individual y el grupal, las plenarias, los debates, la relatoría, la exposición, el uso adecuado del lenguaje, el manejo del espacio y el tiempo, el educador, el manejo del conflicto, el juego y las dinámicas, las preguntas, y el uso del video, el papelógrafo y la toma de notas.

Balance crítico de las propuestas

El reencuentro de la educación popular con la pedagogía, iniciado en la última década del siglo que terminó, significó un decisivo aporte a la reflexión, discusión y construcción pedagógica. En diálogo permanente con la siempre vital obra de Paulo Freire y con los aportes provenientes de la psicología, las ciencias sociales y la tradición pedagógica, los educadores populares latinoamericanos pudieron reivindicar la dimensión educativa de sus prácticas, en buena medida eclipsada por la exaltada valoración de la dimensión política durante las décadas previas.

Además de las elaboraciones teóricas con relación a los sentidos, actores, contextos, mediaciones y procesos pedagógicos, se dieron avances significativos en la generación de criterios pedagógicos surgidos desde la reflexión de las prácticas educativas y se formularon nuevas estrategias metodológicas desde el referente del diálogo de saberes. Esta perspectiva representó un gran aporte, pues replanteó lo metodológico en términos de propósitos, procesos, criterios, momentos, actividades y dispositivos, y no sólo como empleo de técnicas y dinámicas grupales, sin excluirlas.

Pese a que los presupuestos planteados por los autores de dichas propuestas generalmente consideran los saberes populares y su interacción con los saberes provenientes del mundo académico y científico como hechos culturales, las propuestas se centran en lo cognitivo, en particular en el cambio conceptual. En efecto, a pesar de que los autores insisten en que los saberes forman parte de redes de significación más amplias (imaginarios, memorias, representaciones, valores, etc.) ancladas a las prácticas históricas de sus portadores y a las relaciones con las culturas hegemónicas, el énfasis de los procesos estuvo en el reconocimiento de los saberes y las opiniones de los sujetos sobre los aspectos o tópicos asumidos como contenido del diálogo o la negociación “cultural”.

Por otra parte, las propuestas analizadas tienden a ser lineales (secuencia de pasos) y centradas en prácticas educativas formalizadas y limitadas a un espacio-tiempo educativo (un curso, un taller, una clase). Se desconoce la amplitud y simultaneidad de las experiencias educativas dentro de los procesos

organizativos populares y los movimientos sociales. En la mayoría de los casos, los educadores populares “acompañan” un proceso organizativo, un proyecto o programa de acción o un movimiento, a lo largo y ancho de su devenir, asumiendo como “pedagógicas” todas sus acciones y relaciones con las personas y los grupos.

Como hemos constatado en investigaciones recientes (Barragán, Mendoza y Torres Carrillo, 2006), en la acción colectiva y las dinámicas asociativas populares “todo es educativo”: interacciones cotidianas, planeación, desarrollo y evaluación de proyectos y actividades, vínculos internos y con el contexto, ambiente organizacional, etc. Por tanto, la formación en educación popular y en los movimientos sociales no se restringe a la “enseñanza” ni a los eventos explícitamente educativos, sino a la vida misma de las comunidades, organizaciones y movimientos.

Por último, las propuestas pecan de cierta simplificación de la interacción cultural a su dimensión cognitiva y a espacios de interlocución verbal, a la realización de procedimientos analíticos, a la incorporación de nueva información, a la confrontación de puntos de vista y al establecimiento de acuerdos. Se parte del supuesto de que la participación en actividades educativas orientadas desde estas estrategias transforma automáticamente los esquemas interpretativos y las prácticas de los participantes. Hoy sabemos que unas y otras han sido estructuradas como imaginarios, creencias y representaciones sociales, a lo largo de la experiencia vital previa y anclada a los entramados de sentido (cultura) ya interiorizados.

Finalmente, hacen falta estudios juiciosos que hagan un seguimiento sistemático a la construcción y puesta en práctica de estas y otras propuestas metodológicas basadas en dispositivos dialógicos y que buscan generar transformaciones en los participantes. Algunos educadores populares han llevado a cabo sistematizaciones sobre sus prácticas educativas, que son un buen punto de partida para las investigaciones sugeridas.

[1. Ellos son La educación en la ciudad \(1991\), Pedagogía de la esperanza \(1992\), Política y educación \(1993\), Cartas a quien pretende enseñar \(1993\), Cartas a Cristina \(1994\), A la sombra de este árbol \(1995\).](#)

4. Presupuestos pedagógicos y criterios metodológicos de la educación popular

El intenso debate pedagógico y de gestación de propuestas que caracterizó la agenda de las redes latinoamericanas de educación popular durante la década del 90 decayó al comenzar el siglo XXI. La crítica desde diferentes latitudes a la despolitización de la década de 1990 reactivó el interés por la dimensión “política” de la educación popular: caracterización del contexto y la coyuntura regional (luego signada por un resurgimiento de movimientos sociales y proliferación de gobiernos locales y nacionales de izquierda), por su vocación utópica (nuevos paradigmas emancipadores), por su opción política, por su relación con los movimientos sociales y por las diferentes formas de exclusión y discriminación (étnicas, de género, sexuales, culturales). Nuevamente, lo educativo y lo pedagógico pasaron a un segundo plano.

Simultáneamente, la reactivación y la emergencia de movimientos sociales en América Latina pusieron en la mesa las preguntas por los procesos educativos y pedagógicos que los acompañan. Los movimientos más fuertes y consolidados territorialmente han tomado bajo su orientación las instituciones educativas de formación básica y media, han multiplicado e institucionalizado sus espacios de formación de dirigentes y bases sociales y han generado sus propias reflexiones pedagógicas.

Algunas veces lo hicieron tomando como fuente o referente a la educación popular; otras, acudiendo a otros referentes pedagógicos o elaborando reflexiones inéditas, como la pedagogía del campo, la pedagogía de la tierra, la pedagogía del movimiento, la educación propia y la educación intercultural crítica.

Es evidente la necesidad de retomar la reflexión pedagógica entre colectivos de educadores, organizaciones e instituciones que hacemos educación popular, a partir de la recuperación crítica del legado de los enfoques y las propuestas de las décadas anteriores, de los aportes provenientes de otras prácticas sociales emancipadoras, de los desarrollos de la psicología social, la antropología, los estudios culturales y de género, así como del pensamiento crítico

latinoamericano y otras perspectivas críticas emergentes, como los estudios subalternos y la teoría decolonial.

A partir de esta cartografía de prácticas, ideas y reflexiones, a continuación presentaremos algunos planteamientos que pueden contribuir a fundamentar una nueva pedagogía de la educación popular. Éstos se refieren al sentido amplio de la educación, la formación y la pedagogía dentro del campo educativo popular; al carácter cultural de las prácticas pedagógicas, a la vigencia del diálogo en educación popular, así como a las perspectivas de constitución de sujetos y formación de pensamiento crítico.

1. Sentido amplio de la educación, de la formación y de la pedagogía

En las experiencias y los discursos de educación popular se maneja un concepto amplio de lo educativo que desborda los sistemas educativos institucionalizados. Se asocia la educación a las nociones de formación y de aprendizaje social. Un individuo “aprende” cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia. Hay aprendizaje cuando hay modificación de las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes.

Otra categoría central en las prácticas educativas populares es la de formación. A diferencia de las prácticas escolares, en educación popular poco se habla de “enseñanza” y más de formación de sujetos, formación en valores, formación de conciencia, formación desde la práctica, etc. En una reciente investigación (Barragán, Mendoza y Torres Carrillo, 2006) encontramos que, en torno a la formación, dentro de las organizaciones populares se articulan otras prácticas como el “acompañamiento”, el “seguimiento”, la “animación” y la “evaluación”.

Dichas mediaciones pedagógicas informales también han sido comunes en las prácticas educativas de los centros jesuitas en Perú, como lo plantea Yolanda Rodríguez (2009: 15) citando a Francisco Chamberlain (2006: 5), quien afirma:

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

Asimismo, la formación propiciada desde las organizaciones es el resultado tanto

de las acciones educativas explícitas como de las múltiples experiencias cotidianas generadas en los espacios, vínculos y procesos organizativos (reunirse, conversar, planear, hacer, evaluar, movilizarse, etc.). Claro está que la formación no se genera “espontáneamente”; requiere una reflexión y un acompañamiento permanentes. Al respecto, es aleccionador el balance de la propuesta Encuentros impulsada por el Servicio Educativo Alternativo (SEA) en Perú:

La experiencia práctica es una actividad puntual y de corta duración, no una experiencia de inserción en una comunidad social concreta. El acompañamiento buscaba estimular la reflexión sobre la experiencia vivida, promoviendo su autoconocimiento, y fortalecer la identidad ciudadana. Sin embargo, el acompañamiento no se pudo concretar debidamente porque no se contaba con personas disponibles para esta labor. (Rodríguez, 2009: 19)

En todo caso, esta ampliación del sentido de lo educativo y la valoración de la formación como categoría central de la reflexión pedagógica desde la educación popular nos lleva a insistir en una noción no instrumental de lo pedagógico; lo asumimos como el pensar sobre los sentidos, intenciones, contextos, sujetos, relaciones, contenidos, maneras y actos de educar.

Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas (susceptible de ser conceptualizado) y a los educadores como sus portadores tiene implicancias en el campo de la educación popular. El reconocimiento de estos factores confirma que una pedagogía de la educación popular no sólo debe preguntarse por el cómo (metodología), sino también por una amplia serie de aspectos: el porqué (sentido), el para qué (intencionalidad), el dónde (ámbito), el con quiénes (sujetos educativos), el sobre qué (contenidos) y el cómo (metodología).

2. La educación popular como acción cultural

Desde sus primeros trabajos, Freire entendió su propuesta educativa como “acción cultural para la liberación”, que buscaba emancipar a las personas de la cultura opresiva y conformista, haciéndolas más autónomas y solidarias; para ello, construyó una propuesta pedagógica basada en la problematización y transformación de las relaciones de opresión y de la cultura que las sustenta, a través del diálogo.

La existencia de diversos saberes y su posible complementariedad en función de horizontes de transformación no es una cuestión exclusivamente cognitiva, sino que nos remite al plano cultural. Involucra procesos e instancias de producción de sentido tales como el universo simbólico, los imaginarios colectivos, la memoria social, las representaciones, lo actitudinal, lo emocional, lo volitivo y lo corporal. Planos tanto conscientes como inconscientes que nos permiten abordar prácticas históricas y sociales a diferentes temporalidades y escalas.

De este modo, no sólo los saberes populares están inmersos en procesos y tramas culturales, sino también el llamado “conocimiento científico”, anclado en una matriz racional iluminista con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos, el análisis formal y la preocupación por la verdad. Ello no significa que exista una única manera de entender el quehacer científico y desconocer que éste también esté atravesado por pasiones y mitos.

Por su parte, los saberes populares no constituyen una unidad homogénea. Coexisten variadas lógicas culturales populares, resultado de la apropiación de su tradición histórica, de su creación frente a las cambiantes circunstancias sociales y de su interacción con la cultura hegemónica. Podemos distinguir, por ejemplo, una lógica pragmática del rebusque y el aguante, signada por su creativa lucha por la sobrevivencia; una lógica dramática sobre su autorrepresentación individual y colectiva o una lógica lúdico-burlesca, como desquite simbólico a sus condiciones sociales adversas, entre otras.

La ubicación de los saberes en el universo más amplio de las culturas lleva a afirmar que lo educativo acompaña todas las prácticas sociales donde hay

interacción entre sujetos populares y educadores. También a considerar la educación popular como una práctica que se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural. El campo de acción de la educación popular son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores subalternos, en función de la construcción de subjetividades y proyectos emancipadores.

La interacción cultural en procesos educativos populares no se limita a la que se da entre saberes populares y conocimientos elaborados (provenientes de las ciencias y tecnologías hegemónicas), sino que abarca todos los procesos de relación entre diferentes actores sociales (étnicos, generacionales, de género, regionales, etc.) y exige reconocer las relaciones de poder presentes en éstos. Ello nos impone el desafío de acercarnos a los aportes de la educación intercultural crítica, que no se limita a “reconocer” las diferencias culturales y abogar por su convivencia pacífica, sino que busca develar y cuestionar las lógicas de exclusión y opresión de la sociedad capitalista que las convierte en desigualdades e injusticias.

3. El diálogo como experiencia transformadora

Asumir el carácter cultural de la acción educativa implica ampliar el sentido del diálogo en educación popular más allá del campo de los saberes. Invita a retornar a la propuesta inicial de Paulo Freire, expuesta en Educación popular como práctica de la libertad y en Pedagogía del oprimido. Los aportes de Alfredo Ghiso (2000) y Lola Cendales (2000) nos permiten entender el diálogo como experiencia intersubjetiva y hermenéutica colectiva.

En primer lugar, para Freire, el diálogo no es simple interacción verbal, sino que cobra sentido en la medida en que se refiere y se construye desde las prácticas transformadoras.

Al pronunciar su palabra en el diálogo, los seres humanos también construyen realidad. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (Freire, 1970: 99).

En segundo lugar, Freire atribuye al diálogo otros rasgos para que mantenga su potencial transformador. Debe basarse en el amor, en la humildad, en la fe en los seres humanos. Asimismo, también debemos decir que no hay diálogo sin esperanza, sin confianza en la capacidad de hombres y mujeres para construir un mundo justo: “La desesperanza es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él” (Freire, 1970: 105).

Para Freire, el diálogo debe posibilitar el reconocimiento y la superación de “situaciones límite”. Éstas son el margen entre lo dado, lo posible y lo que dándose supera ampliamente las fronteras de lo posible (el “inédito viable”).

Cendales (2000) explica que no es posible pensar el diálogo sin lo emocional que se expresa en el lenguaje verbal y no verbal: “En el diálogo las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones”. Además, el verdadero diálogo no puede estar conducido hacia el logro de objetivos predeterminados, sino que debe dar lugar a la incertidumbre, a la intuición y a la imaginación creadora. Claro está que sin perder de vista que el diálogo, como toda práctica social, está atravesado por relaciones de poder y, por tanto, está

presente el conflicto.

Finalmente, Ghiso (2000) plantea que el diálogo de saberes, más que conocimiento, es reconocimiento. Por ello, la práctica dialogante permite que los sujetos resignifiquen sus contextos, relaciones, experiencias, motivaciones, convicciones, representaciones, imaginarios y visiones de futuro. Esta reconstrucción colectiva de los sentidos que tienen los sujetos de sus prácticas, de sus relaciones sociales y de sí mismos se entiende como una hermenéutica colectiva.

4. Educación popular, transformaciones subjetivas y formación de sujetos

La educación popular no es sólo una práctica intersubjetiva, sino que a la vez actúa sobre la subjetividad de los sujetos, constituyéndolos en actores. La educación es como una cinta de Moebius: trabaja en la internalización de lo social, marcando la subjetividad, y a su vez está concernida por la manera en que la subjetividad deja sus huellas en el andamiaje social (Frigeiro, 1999: 23).

Los proyectos educativos populares se asumen como “iniciativas institucionales que organizan situaciones comunicativas relacionando educadores y educandos en torno a tareas y tiempos específicos” (Martinic, 1995: 13). El logro de los propósitos políticos y culturales de la educación popular implica la transformación de la subjetividad de los educandos y los educadores; ésta involucra un conjunto de instancias y procesos conscientes e inconscientes, cognitivos, volitivos, actitudinales y emocionales que gobiernan el mundo cotidiano, produciendo y reproduciendo creencias, normas y saberes legítimamente aceptados por individuos y colectivos.

Así, la educación popular, más que concientizar, busca afectar otras instancias subjetivas, como las voluntades, las creencias, las sensibilidades, las identificaciones y las emotividades que dan cohesión a los colectivos sociales y sentido a sus prácticas. Estas dimensiones subjetivas pueden tener mayor capacidad para transformar las microestructuras cotidianas y locales opresivas que la sola argumentación desde la razón analítica, tal como el vivenciar y hacer reflexivos otros modos de ser y relacionarse.

Estas transformaciones subjetivas apuntan a que los sujetos educativos se configuren como sujetos sociales, es decir, como individuos y colectivos que, a partir de la comprensión crítica de las circunstancias de la realidad que los condicionan y limitan, asumen la voluntad de transformarlas desde sus propias convicciones, pensamientos y visiones de futuro. En este marco, el sujeto representa una potencialidad de transformación social. “El Sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor” (Touraine, 1993: 267).

Uno de los objetivos principales de la educación popular es formar sujetos para la acción colectiva transformadora; sea para fortalecer procesos comunitarios o asociativos, sea para la movilización colectiva o el movimiento social. Desde la educación popular el sujeto educativo es simultáneamente individual y colectivo, en la perspectiva de construir actores sociales. Por ello, María Rosa Goldar (2008: 18) piensa que la mayor riqueza de la educación popular es su “capacidad de desarrollar procesos transversales que recorren en forma dialéctica cambios personales, transformaciones comunitarias, procesos locales que buscan entroncarse y nutrir transformaciones sociales globales”.

5. La educación popular forma pensamiento crítico

Las reconocidas limitaciones del énfasis concientizador de la educación popular no significan que ésta abandone su intención de formar sujetos críticos. Por el contrario, los recientes aportes de la psicología y la filosofía contemporáneas acerca de la formación del pensamiento crítico afirman la necesidad de orientar en ese sentido nuestras prácticas educativas.

En primer lugar, el pensamiento crítico es un proceso que involucra componentes sociales e individuales, cognoscitivos y emocionales, cuyas funciones son el cuestionamiento cognitivo, la orientación de la acción y la construcción de sujetos autónomos. Dichas funciones sirven para la toma de decisiones, la creación de juicios, la resolución de problemas cotidianos y la actuación autónoma. Para Mathew Lipman (1998), el pensamiento crítico implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes.

Estos criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y actuar que consideramos relevantes, confiables y potentes; se sustentan en la experiencia y se desenvuelven en un contexto específico; se generan y son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes. También involucran esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se orientan las prácticas individuales y colectivas.

Aunque el proceso de pensamiento es individual, pensar críticamente es siempre un proceso social y cultural. Se desarrolla desde una comunidad interpretativa específica. Por ejemplo, las organizaciones populares construyen sus propios ideales, fines y criterios de acción. Cuando un miembro actúa u opina por fuera de lo que se considera adecuado, los demás buscan corregirlo.

Estos planteamientos sobre el pensamiento crítico confluyen con varios principios e ideas gestadas desde la educación popular, en torno a tópicos como

los siguientes:

Capacidad para leer críticamente la realidad, lo cual implica sensibilidad al contexto, reconocimiento de situaciones límite y de factores y elementos que permitan comprenderla.

Capacidades intelectuales críticas para pensar bien, como identificar y analizar situaciones problemáticas, interpretarlas adecuadamente y formular propuestas para su resolución.

Valores colaborativos y actitudes críticas tales como la capacidad de asombro ante el mundo, la apertura y flexibilidad de pensamiento, la humildad, el compromiso y la coherencia ética e intelectual.

Capacidades prácticas y procedimentales como la toma conjunta de decisiones, la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo y la resolución de problemas.

Articulación de teoría y práctica. El actuar desde el buen juicio (la phronesis griega) implica, por un lado, reflexionar permanentemente sobre los procesos anteriores y, por otro, emplearlos prudentemente para orientar la acción individual y colectiva.

Estas capacidades o virtudes propias del pensamiento crítico desde la educación popular no se adquieren de la noche a la mañana. Son un proceso de construcción paulatino, colectivo, práctico y reflexivo. Cada colectivo y organización, según su identidad, va definiendo sus principios y sus criterios, así como las formas como los educadores los hacen propios y los recrean.

6. Criterios pedagógicos para orientar las prácticas de educación popular

Los principios y propósitos educativos de la educación popular no sólo dan sentido y orientan la construcción de sus propuestas formativas, sino que también inspiran la manera de comprender y desarrollar las prácticas educativas concretas. Por ello, a la educación popular se le reconoce la creación de una diversidad de estrategias metodológicas y técnicas de carácter dialógico, participativo e interactivo.

Este acumulado pedagógico y didáctico puede sintetizarse en un conjunto de criterios pedagógicos que recogen y recrean en las prácticas educativas los sentidos constituyentes de la educación popular. Debemos asumir estos criterios, que sintetizan el saber pedagógico y metodológico de la educación popular, como pautas para la acción. Buscan ser coherentes con las opciones, concepciones e intenciones desde las cuales se ha venido constituyendo la educación popular, y desde donde deben construirse estrategias educativas y procesos didácticos.

A continuación, exponemos dichos criterios a modo de proposiciones que sintetizan su sentido y presentamos brevemente algunas ideas para explicarlos. Queda siempre abierta la posibilidad de complementarse o ampliarse desde el saber de los educadores populares que acudan a este libro como una posibilidad de reflexión y construcción pedagógica.

1. Las prácticas de educación popular tienen como punto de partida y de llegada la realidad de los educandos y los educadores. Si la educación popular es entendida como una toma de conciencia de la realidad, como una lectura de la realidad para transformarla, ello exige de los educadores conocer previamente las problemáticas del contexto de los educandos, de la lectura que éstos hacen de la realidad y de la manera de actuar sobre ella.

Ya en la planeación y el desarrollo de las actividades formativas, es importante partir de situaciones y experiencias significativas, referidas a los contextos cercanos o a temáticas que les son conocidas y atractivas. Ello implica desarrollar capacidades para leer críticamente la realidad, el reconocimiento de problemáticas y situaciones límite que propicien su comprensión, y el análisis de factores y elementos que permitan comprenderlas en su complejidad.

Una vez identificadas, analizadas e interpretadas las problemáticas y temáticas en torno a las cuales se potencian las capacidades cognitivas, valóricas y emocionales de los estudiantes, se debe volver a las realidades y contextos cercanos y significativos para visualizar cómo lo aprendido puede contribuir a cambiar situaciones, remover estructuras mentales y generar nuevas acciones.

2. Las prácticas educativas populares son problematizadoras. Las prácticas educativas convencionales centran sus contenidos y metodologías en los conocimientos ya establecidos por las asignaturas y las áreas disciplinares, y se basan en el principio de transmisión de dichos contenidos, por lo que “prevalece una pedagogía de las respuestas. De manera general nos contestan preguntas que no hemos hecho” (Freire, 1996). En la educación popular se abordan los contenidos desde ejes problemáticos referidos a grandes problemas sociales, culturales y científicos que puedan interesar y convocar a los estudiantes para su comprensión; el abordaje didáctico privilegia la “pedagogía de la pregunta”, en una experiencia educativa popular: “Todos tienen derecho a preguntar y todos están obligados a responder” (Ibáñez, 1997).

Para ello, se parte del reconocimiento de “situaciones límite” y temas significativos para los educandos, que los asombren y los motiven a hacerse preguntas y a cuestionar las verdades establecidas y naturalizadas por la cultura hegemónica y el sentido común. Así, en las prácticas educativas populares se busca cuestionar las realidades que se nos presentan como dadas e inmutables, y las interpretaciones corrientes que tenemos de ellas, resultado de las imposiciones ideológicas que alienan e inmovilizan a las personas frente a los problemas que los afectan.

3. Las prácticas educativas populares son dialógicas. Los educadores populares

aprendimos con Freire que la educación es diálogo y que éste tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo a la vez que nos hacemos humanos. Así, el diálogo asume un carácter ético, en la medida en que contribuye a que seamos seres humanos autónomos, solidarios y responsables con los demás y con capacidad de incidir en la realidad desde unas convicciones.

Más que una técnica didáctica o una conversación entre individuos, el diálogo es comunicación entre personas que poseemos una misma historia, una misma memoria social, los mismos saberes previos, afectos, sueños y esperanzas. Es comunicación entre personas que pertenecen a una comunidad de vida, a una generación, a un género, etc. Por eso, en educación popular hablamos de diálogo de saberes, de diálogo intergeneracional y de diálogo intercultural.

En todos los casos, se parte de reconocer los saberes previos de los educandos, los cuales entran en conversación con los conocimientos provenientes de las disciplinas y áreas de conocimiento preestablecidas en los planes de estudio; ello exige una apertura a los lenguajes y modos de expresión de los estudiantes, los cuales son portadores de significados y modos de interpretar la realidad, que aportan al abordaje de los temas y problemas.

4. La educación popular propicia la construcción colectiva de conocimientos. “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo, por eso aprendemos en comunidad”, dijo Freire para expresar que el conocimiento de la realidad no es individual sino social, pues es el resultado de la práctica colectiva y la conversación con otros sobre las prácticas de los estudiantes.

Así como el aprendizaje y el conocimiento son procesos sociales, las prácticas de educación popular deben propiciar que en cada uno de los procesos y momentos de la actividad educativa confluyan las experiencias, saberes, sentires y quehaceres de cada uno de los participantes, a través de actividades que promueven el trabajo colaborativo y la activa participación de los educandos. La educación popular ha sido muy creativa en la creación de técnicas participativas e interactivas (Bustillos, 1987; Ghiso, 2000).

5. Las prácticas educativas populares promueven relaciones democráticas. La opción democrática de la educación popular y su distanciamiento con toda forma de autoritarismo se expresan en las prácticas educativas a través del fomento de relaciones horizontales, la organización de los espacios, la democratización de la palabra, la toma compartida de decisiones, el trabajo colaborativo y el uso de un lenguaje no discriminador. Esta manera de relacionarnos con los demás es una alternativa a la deshumanización y a la jerarquización de las relaciones sociales que nos impone la cultura hegemónica.

Como principio, la horizontalidad exige comprender que tanto educandos como educadores tienen el derecho y el deber de expresarse y construirse con el otro; ello exige que tengamos apertura y capacidad para escucharnos y aprender reflexivamente de los otros y de nosotros mismos desde nuestras prácticas y desde la manera como pensamos dichas prácticas.

6. Las prácticas educativas populares reconocen y enriquecen las diferencias. La educación popular rompe con la uniformidad propia de la educación institucionalizada y arrebatada la voz única al educador. Lejos de ocultar o eliminar la diversidad de saberes, experiencias y sentimientos que convergen en los espacios educativos, el acto pedagógico popular valora esos contenidos.

De ahí que, desde el actuar pedagógico, se busca no sólo reconocer y valorar las diferencias personales y culturales, sino de potenciarlas como posibilidad de aprendizaje mutuo y formación de valores solidarios y para la convivencia pacífica.

7. Las prácticas educativas populares favorecen la expresión creativa. La educación popular requiere un permanente ejercicio de imaginación y creatividad por parte de los educadores en su quehacer cotidiano, que a su vez permita desarrollar estas cualidades en los participantes. La imaginación y la creatividad son nutrientes vitales para alimentar la construcción dialógica y sembrar sueños.

Mientras el protagonismo del profesor suele ser el referente exclusivo de la educación hegemónica, en la educación popular todo objeto, espacio y situación que se presente es pretexto pedagógico: un jardín para sembrar una huerta, una

botella de plástico para componer música, un elástico para explorar el movimiento, una leyenda para despertar las memorias, un gesto, una risa para convocar la alegría.

La imaginación y la creatividad posibilitan que los sujetos desarrollen su capacidad de improvisación y flexibilidad no sólo en el espacio educativo, sino también en el desarrollo de actividades de su vida cotidiana y frente a eventos imprevistos, frecuentes en el proceso educativo popular.

8. Las prácticas educativas populares promueven los lenguajes y las narrativas de los educandos y los educadores. En estrecha relación con lo anterior, la educación popular reconoce que es a través del lenguaje, de la palabra, del gesto, del símbolo, del rito, de la escritura, de la música y de las imágenes como nos comunicamos y a la vez narramos nuestras identidades personales y sociales. Por ello, promueve el empleo de los diferentes lenguajes y prácticas narrativas a través de las cuales los educandos y los educadores pueden expresar sus pensamientos, sus emociones, sus voluntades y sus sueños.

9. La educación popular involucra el cuerpo y el corazón. Un gran paso de la educación popular en los últimos años fue reconocer que la formación de sujetos y la transformación de la realidad no es sólo un asunto de conciencia, pensamiento y acciones estratégicas, sino que involucra sentimientos, emociones, voluntades y corporalidad. La educación popular es un acto de amor que implica trabajar desde y con la integralidad humana, con la mente, el cuerpo y el corazón.

El cuerpo es lenguaje, historia y territorio; participa en cada momento de los procesos educativos populares. En efecto, sea sentado o de pie, sumiso o rebelde, inquieto o aburrido, inhibido o exhibido, el cuerpo revela memorias, emociones y estados de ánimo que alimentan de forma valiosa la construcción dialógica. Como lo experimentamos a través de la danza, del teatro y toda otra técnica o juego corporal, el cuerpo puede, además, convertirse en una herramienta pedagógica creativa al alcance de cada educador y de cada educando.

10. Las estrategias pedagógicas populares deben ser flexibles. Si bien es cierto que toda actividad educativa popular debe ser planeada rigurosamente (definir propósitos formativos, contenidos educativos, actividades, recursos, evaluación), el educador debe estar dispuesto a transformarla de acuerdo con las particularidades de los educandos, las características del contexto específico de ejecución (tiempos, espacios) y a las contingencias de la realidad.

Asimismo, a la hora de planear cada evento o proceso educativo, además de considerar los lineamientos institucionales y los criterios pedagógicos expuestos, el educador debe asumir que es autónomo y creativo en el diseño de su propuesta metodológica. El conocimiento de los participantes, del ambiente colectivo, del estado de desarrollo del proceso formativo de los participantes, de los tiempos, espacios y recursos con los que se cuenta, entre otros aspectos, deben ser considerados para que cada experiencia pedagógica sea un acto de creación, susceptible además de adecuación y recreación.

11. Las prácticas educativas populares son reflexivas. Asumir una perspectiva crítica promueve la capacidad de los sujetos de cuestionar la realidad y de cuestionarse a sí mismos. Favorece la capacidad de preguntarse y de complejizar las propias preguntas. En nuestras prácticas educativas debemos siempre preguntarnos por el sentido de lo que hacemos, la manera como trabajamos con la gente, los objetivos que nos trazamos y el resultado de nuestro trabajo.

También debemos volver objeto de crítica nuestras propias prácticas, actitudes y maneras de relacionarnos. Para ser autocríticos necesitamos del otro, de su opinión sobre nuestras prácticas y de nuestra capacidad para integrar continuamente aquello que aprendemos. El silencio, la ausencia o la falta de interés del otro son llamados urgentes a revisar lo que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo.

12. Las prácticas de educación popular buscan la coherencia entre pensar y actuar. “Del dicho al hecho hay mucho trecho” es un dicho popular que expresa las dificultades de llevar a la práctica algunas ideas, planteamientos, principios, valores y criterios; ello es común en las prácticas educativas, donde muchas

veces la distancia entre teorías y acciones pedagógicas es evidente. Uno de los desafíos de los educadores populares consiste en pensarse y pensar su acción de forma crítica y amorosa, para buscar mayor coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen.

Para Freire este acortamiento entre lo que se habla y la práctica es una de las virtudes de los educadores populares. Se puede avanzar en este criterio desde las prácticas educativas, cuando se está atento a adecuar los discursos a los sentidos y principios que se han interiorizado y que se está en capacidad y posibilidad de desarrollar, a la vez que se planean y ejecutan proyectos y acciones educativas que apunten a los fines y principios pedagógicos que proclamamos en nuestros discursos. Esta búsqueda de coherencia sólo es posible, para Freire (1970), a través de la praxis: “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 es transformar el mundo”.

7. Orientaciones pedagógicas para formar subjetividades críticas y emancipadoras

Para terminar, retomamos estos criterios pedagógicos, en función de posibilitar prácticas educativas que potencien la formación de pensamiento crítico y subjetividades insumisas. De nuevo Paulo Freire nos ofrece las líneas centrales de lo que pueden ser los rasgos (las “virtudes” diría él) de una posición y una conciencia crítica y rebelde frente al mundo. A continuación, retomaré algunas de sus ideas y las “pondré en diálogo” con otros pensamientos y saberes críticos:

1. Curiosidad epistémica y actitud problematizadora. En primer lugar, debe existir capacidad de asombro, disposición, voluntad de querer pensar desde una perspectiva crítica. Ya Freire ha señalado que no es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. Conocer no es una actividad aséptica: es una actividad intencional y ligada de manera densa a un proyecto.

Ese papel activo de los sujetos que aprenden también conlleva una actitud problematizadora frente a la realidad y frente a sus propios esquemas de interpretación de ella. Por eso, su propuesta metodológica también es problematizadora: los temas generadores revisten una característica importante: expresar “situaciones límite”, es decir, problemas que evidencian los límites del orden social y el potencial humano para superarlas. Las situaciones límite representan un desafío al pensamiento, al permitir reconocer las determinaciones sociales de su actuar y la capacidad de los hombres para generar otras circunstancias (el “inédito viable”) para superarlas.

2. Colocarse críticamente frente al mundo. La curiosidad es necesaria, pero no suficiente en la perspectiva de asumir un pensamiento y una subjetividad críticos. Ella plantea “colocarse frente a la realidad”, posicionarse críticamente

frente al contexto, a las circunstancias históricas que nos desafían y nos condicionan. Pensar críticamente no es una facultad o un proceso abstracto, sino concreto, histórico, que exige del sujeto reconocerse y asumirse frente a dicha historicidad, es decir, preguntarse para qué y para quiénes va a servir el conocimiento o pensamiento que quiero generar. Así, cualquier acción educativa popular debe partir de una actitud intelectual y moral crítica frente al contexto; dicha actitud implica sensibilidad al contexto y capacidad para reconocer lo que Freire denominó “situaciones límite”, acontecimientos y realidades emergentes, a partir de las cuales reconocer los factores, elementos e ideas que permiten comprenderlas.

3. Pensar desde opciones de transformación. La aprehensión crítica del mundo, más que operación cognitiva, es un desafío frente a la necesidad de transformarlo, que requiere lucidez y rigor, pero también voluntad de hacerlo: “Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo” (Freire, 2001: 43).

Este posicionamiento ético y político de construcción implica reconocer los condicionamientos y límites que impone la realidad, pero también la posibilidad y capacidad para hacerlo –con otros– desde sueños, utopías compartidas. Es decir, es fundamental reconocernos como sujetos de poder, saber y voluntad para no caer ni en el determinismo fatalista, ni en el voluntarismo ingenuo, como insiste Freire. El reivindicar hoy la necesidad y la plausibilidad de pensar y construir “otros mundos posibles” cuestiona la ideología neoliberal que plantea la imposibilidad e indeseabilidad del cambio. Freire también insiste en la necesidad de confianza en la construcción de utopía; sin visiones de futuro, no hay esperanza: “El ejercicio constante de una lectura de mundo, que exige la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia, y por otra, el anuncio de lo que aún no existe” (Freire, 2001: 52).

4. Pensar críticamente implica reconocer las formas de razonar, conocer y valorar que lo impiden. Es necesario reconocer que cargamos con una herencia cultural impregnada de racionalidades, formas de conocer, de valorar y de sentir acríticas, ingenuas, fatalistas, dogmáticas, dicotómicas, excluyentes, que

bloquean el pensamiento y la voluntad de transformación. Como afirma Lipman (1998: 105), “el pensamiento crítico se presenta como un desafío permanente contra el dogmatismo, la estrechez de miras y la manipulación intelectual, hacia una sociedad crítica que se enfrente al adoctrinamiento y cultive la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado”.

5. Pensamiento crítico, más que contenidos críticos. Pensar críticamente no es hacer afirmaciones con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos. Ello implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes.

Los criterios se generan y son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (análisis, argumentación, interpretación y evaluación) y valores compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, diálogo y solución de problemas).

6. Pensar críticamente no se agota en lo cognitivo. Freire ha sido insistente en mostrar que asumir una posición crítica no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de subjetividades críticas para involucrar tanto las opciones y concepciones conscientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes críticas necesarias para posicionarse y transformar la realidad.

Frente a la cultura hegemónica neoliberal, con sus valores subordinados a la lógica del mercado, es necesario reivindicar unos valores, voluntades y visiones de futuro coherentes con el proyecto transformador. También requiere imaginación radical que posibilite la emergencia de nuevos significados y la creatividad en los lenguajes que anuncien la emergencia de nuevas realidades.

7. La formación de pensamiento y subjetividad crítica es una experiencia colectiva. Freire propuso que la educación debe servir para que hombres y mujeres se formen como sujetos autónomos y críticos, a partir del diálogo y de la acción transformadora de su realidad. En una entrevista con Rosa María Torres en 1985, ella señaló que “el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente, para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”.

Del mismo modo, la construcción de un pensamiento y unas subjetividades alternativas sólo es posible a partir del diálogo entre quienes, desde sus singularidades y diferencias, compartimos la voluntad y el interés de transformar la realidad en función de visiones de futuro emancipadoras. En ese sentido, el pensamiento crítico se construye y regula intersubjetivamente en comunidades dialógicas de indagación:

El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. La interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, el diálogo, son motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política. (Ferrer, 1998: 23)

8. Reflexividad. Pensar críticamente exige estar alerta para no naturalizar nuestra propia mirada y convertir en objeto de reflexión crítico todas y cada una de las operaciones mentales, así como las decisiones que tomamos. Corresponde a lo que Freire llama una actitud autocrítica ante nuestras propias lecturas y prácticas frente a la realidad. Para Lipman (1998: 67), “el pensamiento complejo es el que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que apoya sus conclusiones... Examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y su punto de vista propios [...] de la misma manera que implica pensar sobre la materia objeto de examen”.

9. El ser crítico busca una coherencia entre el pensar y actuar. El pensamiento y la subjetividad crítica cobran sentido en la medida en que posibilitan orientar

adecuadamente las prácticas transformadoras (praxis). Esta articulación de teoría y práctica acorde con los criterios y valores alternativos corresponde a lo que los griegos denominaban phronesis: el actuar desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad (Fals Borda, 2010). El pensamiento crítico posibilita una autonomía solidaria de los sujetos. En fin, podemos afirmar que la educación desde paradigmas críticos debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables.

Bibliografía

AA.VV. (2015), *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*, Buenos Aires, Noveduc.

AGUIRRE, Carlos Antonio (2009), *América Latina en la encrucijada. Los movimientos sociales y la muerte de la política moderna*, México, Contrahistorias.

AGUILERA, Alcira (2014), “Pensar con cabeza propia. La educación en movimientos sociales”, *Educación popular y Cultura*, N° 105, Bogotá.

– y María Isabel GONZÁLEZ (2014), “Educación popular y movimientos sociales. La sostenibilidad de las propuestas”, *Folios*, N° 39, Bogotá.

AGUILERA, Alcira, Isabel GONZÁLEZ y Alfonso TORRES CARRILLO (2015), *Reinventando la comunidad y la política*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

ALEJANDRO, Martha, María Isabel ROMERO y José Ramón VIDAL (2008), *¿Qué es la educación popular?*, La Habana, Caminos.

AMPUDIA, Marina (2007), *El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia*, Buenos Aires, CEIP.

– (2011), “Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina de la década del 2000”, en Roberto Elisalde et al., *Trabajadores y educación en la Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales*, Buenos Aires, Buenos Libros.

– (2012), “Movimientos sociales y educación popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los bachilleratos populares”, *OSERA*, N° 6, Buenos Aires.

– (2013), “Educación popular y autogestión estética de los bachilleratos populares”, en Roberto Elisalde et al. (2013), *Movimientos sociales, educación*

popular y trabajo autogestionario en el Cono Sur, Buenos Aires, Buenos Libros.

– y Roberto ELISALDE (2008), Movimientos sociales y educación, Buenos Aires, Buenos Libros.

– (2014), “Los bachilleratos populares en la Argentina: organizaciones sociales y movimiento pedagógico”, Educación Popular y Cultura, N° 105, Bogotá.

Aportes, N° 14 (s/f), “¿Cómo se conoce, cómo se enseña?”, Bogotá.

–, N° 24-25 (1986), “Hacia la construcción de un marco teórico para la investigación de la lógica popular”, Bogotá.

–, N° 33 (1990), “Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes”, Bogotá.

–, N° 41 (1994), “Pedagogía y educación popular”, Bogotá.

–, N° 42 (1998), “Constructivismo y didáctica”, Bogotá.

–, N° 53 (2000), “El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas metodológicas”, Bogotá.

–, N° 60 (2016), “Trayectos, convergencias y emergencias”, Bogotá.

ARCHILA, Mauricio (1995), “Tendencias recientes de los movimientos sociales”, en Francisco Leal (comp.), En búsqueda de la estabilidad perdida, Bogotá, Tercer Mundo.

– (1998), “Poderes y contestación”, Controversia, N° 173, Bogotá.

BARRAGÁN, Disney, Nydia MENDOZA y Alfonso TORRES CARRILLO (2006), “Aquí todo es educativo. Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares”, Folios, N° 23, Bogotá.

BARBOSA, Lía Pinheiro (2014), “Educación popular y autonomía en la voz zapatista. Aportes de la pedagogía del sentir-ser, sentir-pensar y sentir-saber”, Educación Popular y Cultura, N° 105, Bogotá.

BASILE, María Teresa (2002), “La Universidad Popular de las Madres de Plaza

de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la posdictadura”, en Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder, Buenos Aires, Clacso.

BATISTA, Maria del Socorro (2010), “Movimentos sociais e educação popular do campo. Reconstituindo território e identidade camponesa”, en Edineide Jezine y Maria de Lourdes de Almeida, Educação e movimentos sociais, Campinas, Alínea.

BENGOA, José (1987), “La educación para los movimientos sociales”, Propositiones, N° 15, Santiago de Chile.

BOSCO PINTO, João (1984), Perspectivas y dilemas de la educación popular, Río de Janeiro, Graal.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1972), El método Freire para la alfabetización de adultos, Patzcuaro, CREFAL.

– (1989), La educación popular en América Latina, Quito, CEDEP.

BUSTILLOS, Graciela (1989), Técnicas participativas de educación popular, San José de Costa Rica, CEP.

CABALUZ, Fabián (2015), Entramando pedagogías críticas latinoamericanas, Santiago de Chile, Quimantú-Colectivo Diatriba-Escuela Popular Comunitaria.

CADENA, Félix (2010), “Educación popular y economía solidaria”, La Piragua, N° 32, Panamá.

– y Laura COLLIN (2011), “Distritos de economía solidaria: la búsqueda de modelos recreables dentro del paradigma de relación hombre-hombre, hombre-naturaleza, orientado al buen vivir”, La Piragua, N° 33, Lima.

CALDART, Roseli Salete (1992), “Pedagogía de los movimientos sociales”, en Jorge Osorio y Luis Weinstein, La fuerza del arco iris, Santiago de Chile, CEAAL.

– (2004), Pedagogia do Movimento Sem Terra, São Paulo, Expressão Popular.

CALDERÓN, Fernando (1986), Los movimientos sociales ante la crisis, Buenos

Aires, UNU-Clacso-UNAM.

– (1994), Movimientos sociales y política. La década de los 80 en Latinoamérica, México, Siglo XXI-México.

CASTORIADIS, Cornelius (2002), Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI, México, FCE.

– (2003), La institución imaginaria de la sociedad, vol. 2: El imaginario social y la institución, Buenos Aires, Tusquets.

CASTRO, Fidel (2007), La historia me absolverá (1953), La Habana, Instituto Cubano del Libro.

CENDALES, Lola (2000), “El diálogo: recorrido y consideraciones a partir de la experiencia”, Aportes, N° 53, Bogotá.

– y Jorge POSADA (1993), “La cuestión pedagógica en la educación popular”, La Piragua, N° 7, Santiago de Chile.

–, Marco Raúl MEJÍA y Jairo MUÑOZ (2016), Pedagogías y metodologías de la educación popular, Bogotá, CEAAL-Desde Abajo.

CÉSPEDES, Néida (2009), “Programa de formación en incidencia en políticas educativas”, La Piragua, N° 28, Panamá.

CONAIE (1997), Proyecto político de la CONAIE, Quito, CONAIE.

– (2002), Amawtay Wasi “casa de la sabiduría”, Quito, CONAIE.

– (2007), Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un Estado plurinacional, unitario, soberano, incluyente, equitativo y laico, Quito, CONAIE.

CONDE, Alfonso (2009), “Educación popular y formación de educadores populares”, La Piragua, N° 30, Panamá.

CONTAG (1999), Plano Nacional de Formação, Brasilia, CONTAG.

– (2006), Projeto político pedagógico de formação do MTRRS, Brasilia,

CONTAG-Cidade Gráfica.

– (2012), Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes, Brasília, ENFOC-CONTAG.

– (2014), ENAFOR: Fortalecendo a ação sindical a partir de estratégias formativas de base, CONTAG, 2014.

CORPORACIÓN CON-VIVAMOS (2012), Cuadernos Con-vivamos. Acompañamiento comunitario. Nuestra labor pedagógica y de transformación social, Medellín.

– (2013), Plan trienal 2013-2016, Medellín.

CRIC (2012), Sistema educativo indígena propio, primer documento de trabajo, Popayán.

CRUZ, Aída (2009), “Construcción de paradigmas emancipadores desde la equidad de género”, La Piragua, N° 30, Panamá.

CHOY, Israel y Víctor CRISTALES (2010), “Educación popular e interculturalidad en Guatemala”, La Piragua, N° 32, Panamá.

DARLING, Victoria (2013), “Reflexiones sobre el poder destituyente de los movimientos sociales en América Latina”, Andamios, vol. 10, N° 21, México.

DELGADO, Ricardo (2009), Acción colectiva y sujetos sociales, Bogotá, PUJ.

– (2011), “Acción colectiva y educación popular”, Folios, N° 33, Bogotá.

–, Juan Pablo NARDULLI y Joaquín CALVAGNO (2011), Trabajadores y educación en la Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales, Buenos Aires, Buenos Libros.

DE LIMA, Venicio (2011), Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire, Brasília, UNB.

DUSSEL, Enrique (2006), Veinte tesis de política, México, Siglo XXI-CREFAL.

ELISALDE, Roberto et al. (2011), Trabajadores y educación en la Argentina. De

las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales, Buenos Aires, Buenos Libros.

– (2013), Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur, Buenos Aires, Buenos Libros.

ENFOC (2010), ENFOC: repercusiones de una manera de ser escuela, Brasilia, ENFOC-CONTAG.

– (2011), Almanaque ENFOC: um fazer de muitas mãos, Brasilia, CONTAG.

– (2012), Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes, Brasilia, CONTAG.

ESCOBAR, Arturo, Sonia ÁLVAREZ, y Evelina DAGNINO (2001). Política cultural y cultura política. Una nueva mirada a los movimientos sociales latinoamericanos, Bogotá, Taurus-ICANH.

EVERS, Tilman (1984), Movimientos barriales en América Latina, Bogotá, CINEP.

FALS BORDA, Orlando (1984), El problema de cómo investigar la realidad para transformarla, Bogotá, Tercer Mundo.

– (2010), “Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa”, en Danilo Stereck, Fontes da pedagogia latinoamericana. Uma antologia, Belo Horizonte, Auténtica.

FERNÁNDEZ, Ana María (2008), Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas, Buenos Aires, Biblos.

FERRER, Virginia (1998), “Introducción”, en Pensamiento complejo y educación, Madrid, La Torre.

FREIRE, Paulo (1959), “Educação e atualidade brasileira”, Recife, mimeo.

– (1969), La educación como práctica de la libertad, Montevideo, Paz y Tierra.

– (1970), Pedagogía del oprimido, Montevideo, Siglo XXI.

- (1979), Ação cultural para a liberdade, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- (1988), “La dimensión política de la educación”, Cuadernos Pedagógicos, N° 8, Quito.
- (1993), Pedagogía de la esperanza, México, Siglo XXI.
- (1996), Cartas a quien pretende enseñar, México, Siglo XXI.
- (2001), Pedagogía de la indignación, Madrid, Morata.
- (2013), El grito manso, Buenos Aires, Siglo XXI.

FRIGEIRO, Graciela (1999), Sentidos del verbo educar, Pátzcuaro, CREFAL.

FUNES, Patricia et al. (s/f), Los nuevos movimientos sociales en América Latina, Buenos Aires, Ministerio de Educación Popular, Ciencia y Tecnología.

GADOTTI, Moacir (1988), Paulo Freire y su obra, Bogotá, Codecal.

– y Carlos Alberto TORRES (2001), Paulo Freire, una bibliografía, México, Siglo XXI.

GALLARDO, Helio (2006), ciclo de conferencias “Sujeto y cultura política popular en América Latina”. Disponible en <http://heliogallardo-americalatina.info>.

GARCÉS, Mario (2003), Los movimientos sociales en América Latina en el actual contexto, Córdoba, ETS-UNC.

– (2004), “Educación popular y movimientos sociales”, La Piragua, N° 20, México.

– (2008), “Movimientos sociales, educación popular y acción política”, La Piragua, N° 27, Panamá.

– (2010), “Movimientos sociales y educación popular”, La Piragua, N° 32, Panamá.

GARCIA, Juan Eduardo (1988), Intento de definición de la educación popular, Santiago de Chile, CIDE.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (1988), Intento de definición de la educación popular, Santiago de Chile, CIDE.

GENTILI, Pablo (2011), Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente, Buenos Aires, Siglo XXI-Clacso.

GHISO, Alfredo (1992), “Reflexiones sobre la pedagogía”, Papeles del CEAAL, Santiago de Chile.

– (1993), “Diálogo de saberes en los procesos de educación popular”, La Piragua, N° 7, Santiago de Chile.

– (2000), “Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)”, Aportes, N° 53, Bogotá.

GIMÉNEZ, Gilberto (2001), “Territorio, cultura y migraciones”, Alteridades, vol. 11, N° 22, México.

GOHN, Maria da Gloria (1992), Movimentos sociais e educação, San Pablo, Cortez (2ª ed. 2005).

– (2010), Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo, Petrópolis, Vozes.

GOLDAR, María Rosa (2008), “Educación popular y movimientos sociales en el actual contexto”, La Piragua, N° 27, Panamá.

– (2009a), “Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la educación popular”, La Piragua, N° 28, Panamá.

– (2009b), “La construcción de paradigmas emancipadores desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos”, La Piragua, N° 30, Panamá.

– (2010), “Movimientos sociales y educación popular”, La Piragua, N° 32, Panamá.

– (2012), “Grupo temático movimientos sociales y educación popular”, La Piragua, N° 37, Lima.

– (2013), “Educación popular y sus desafíos en los actuales escenarios

latinoamericanos. Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales”, La Piragua, N° 38, Lima.

GONZÁLEZ, María Isabel (2011), Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador, México, UNAM-Clacso.

– (2013), “Las convergencias educativas de movimientos sociales en América Latina: transitando otros caminos”, *Ideação*, vol. 15, N° 1, Foz de Iguazú.

– (2014), “Organización indígena y educación. Un binomio indisoluble en Ecuador”, *Educación Popular y Cultura*, N° 105, Bogotá.

GONZÁLEZ, Nydia (2010), “Educación popular y pedagogía”, La Piragua, N° 32. Panamá.

GONZÁLEZ, Mario y Pablo SEPÚLVEDA (2010), “Una aproximación al estado del arte de la educación popular y el medio ambiente”, La Piragua, N° 32, Panamá.

HERRERA Diego y Juan Pablo CLAVIJO (2009), “Aportes al debate sobre la democracia participativa y nuevas relaciones gobierno-sociedad”, La Piragua, N° 28, Panamá.

– (2010), “Tras las huellas de la reflexión sobre educación popular, ciudadanía y poder local en América Latina”, La Piragua, N° 32, Panamá.

IBÁÑEZ, Jesús (1997), *El regreso del sujeto*, Madrid, Siglo XXI.

JARA, Óscar (1981), *Educación popular. La dimensión educativa de la acción política*, San José de Costa Rica, CEASPA-Alforja.

– (2009), “Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia”, La Piragua, N° 28, Panamá.

– (2010), “Educación popular y cambio social en América Latina”, *Community Development Journal*, N° 4, Londres.

JEZINE, Edineide y Maria de Lourdes de ALMEIDA (2010), *Educação e movimentos sociais*, Campinas, Alínea.

KAUCHAKJE, Samira (2010), “Movimientos sociales en el siglo XXI”, en Edineide Jezine y Maria de Lourdes de Almeida (2010), Educação e movimentos sociais, Campinas, Alínea.

KOROL, Claudia (2004), Pedagogía de la resistencia, Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

KUHN, Thomas (1964), Las revoluciones científicas, México, FCE.

LEIS, Raúl (2003). “Educación popular y nuevos paradigmas”, en Seminario latinoamericano de educación popular, Córdoba, CEAAL.

– (2004), “Las palabras son novias que esperan: diez reflexiones para compartir”, La Piragua, N° 20, México.

– (2007), “Paradigmas emancipadores desde la educación popular”, Panamá, mimeo.

– (2009), “La EPJA en la construcción de ciudadanía transformadora”, La Piragua, N° 30, Panamá.

LIPMAN, Mathew (1998), Pensamiento complejo y educación, Madrid, La Torre.

LÓPEZ, Diamantina (2010), “Educación popular y derechos humanos”, La Piragua, N° 32, Panamá.

LUCIO, Ricardo (1994), “La construcción del saber y del saber hacer”, Aportes, N° 41, Bogotá.

– (1994), “La construcción del saber y del saber hacer”, Aportes, N° 41, Bogotá.

MARIÑO, Germán (s/f), “El nuevo Freire. Traducción y críticas a su último trabajo en África”, Aportes, N° 4, Bogotá.

– (1985), “Hacia la construcción de un marco teórico para la investigación de la lógica popular”, Aportes, N° 24-25, Bogotá.

– (1990), “Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes”, Aportes, N° 33, Bogotá.

- (1992), Aprender a enseñar, Bogotá, ICBF-FAMI.
- (1994), “El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica”, Aportes, N° 41, Bogotá.
- (1998), “Del constructivismo al diálogo cultural”, Aportes, N° 42, Bogotá.
- (2000), “Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural”, Aportes, N° 53, Bogotá.
- (2006), El diálogo en educación: recapitulaciones sobre la construcción de una propuesta pedagógica, Bogotá, Dimensión Educativa.
- (2010), El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Dos propuestas pedagógicas para implementarlo: el taller dialógico y la recuperación de experiencias laborales, Bogotá, OEI-IDIE.
- (2015), El diálogo en la educación popular: arqueología de una propuesta (Consideraciones generales), Bogotá, s/e.
- (2016), “El diálogo en educación popular: entre idealizaciones y práctica concretas”, en Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz, Pedagogías y metodologías de la educación popular, Bogotá, CEAAL-Desde Abajo.

MARTÍNEZ, María Cristina (2008), Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político, Bogotá, Magisterio.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto (1990), “Teoría y práctica. Una mirada arqueológica a la pedagogía”, Pedagogía y Saberes, N° 1, Bogotá.

MARTINIC, Sergio (1987), “Saberes populares y saberes técnicos”, en Gonzalo Tapia (comp.), La producción de conocimientos en el medio campesino, Santiago de Chile, PIIE.

- (1990), “El saber popular”, Aportes, N° 33, Bogotá.
- (1995), “Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social”, La Piragua, N° 11, Santiago.
- (1996), “La construcción dialógica de saberes en contextos de educación

popular”, seminario internacional “La fundamentación política y pedagógica de la educación popular”, Santa Cruz de la Sierra, CEAAL.

MARTINS, Fernando José (2011), *Ocupação da escola: uma categoria em construção*, Cascavel, Ediunioeste.

MEDEIROS, Lucineide Barros (2010), “El MST y la lucha emancipadora desde la educación en el campo en Brasil”, *Alternativas*, N° 39, Porto Alegre.

MEJÍA, Marco Raúl (1992), “La pedagogía y lo pedagógico en la educación popular”, *Papeles del CEAAL*, N° 2, Santiago.

– (1996), “Educación popular y movimientos sociales”, mimeo.

– (2000), *Pedagogía y metodologías en educación popular*, La Paz, Cebidae.

– (2009), “Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica”, *La Piragua*, N° 30, Panamá.

– (2010), “Las teorías críticas: fundamento de la educación popular. Hacia una agenda de futuro”, *La Piragua*, N° 32, Panamá.

– (2011), *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*, Magisterio, Bogotá,

– (2013), “Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes”, *La Piragua*, N° 38, Lima.

– y Miriam AWAD (2004), *Educación popular hoy*, Bogotá, Aurora.

MELUCCI, Alberto (1995), “El conflicto y la regla: movimientos sociales y sistemas políticos”, *Sociológica*, año 10, N° 28, México.

– (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México.

MESSINA, Graciela (2009), “La educación de personas jóvenes y adultas. Los olvidos de la política”, *La Piragua*, N° 29, Panamá.

MICHI, Norma (2010), *Movimientos campesinos y educación*, Buenos Aires, El Colectivo.

MODONESI, Massimo y Julián REBÓN (2011), Una década en movimiento: luchas populares en América Latina en el amanecer del siglo XXI, Buenos Aires, Clacso.

NÚÑEZ, Carlos (1985), Educar para transformar, Guadalajara, IMDEC.

– (1997), La revolución ética, México, CEAAL.

OLIVEIRA, Raimunda (2013), “Educación popular y movimientos sociales: la experiencia de la Escuela Nacional de Formación de CONTAG (ENFOC)”, La Piragua, N° 38, Lima.

OSORIO, Jorge (1991), “Perspectivas de la acción educativa en los 90”, en Alfabetizar para la democracia, Santiago de Chile CEAAL.

PALMA, Diego (1993), La construcción de Prometeo. La educación para la democracia latinoamericana, Santiago de Chile, CEAAL-Tarea.

PERESSON, Mario, Germán MARIÑO y Lola CENDALES (1983), Educación popular y alfabetización en América Latina, Bogotá, Dimensión Educativa.

PÉREZ, Esther (2000), “El reto fundamental”, La Piragua, N° 18, México.

PISSO, Fredy y Luis Hernando RINCÓN (2010), “La educación popular en universidades colombianas”, La Piragua, N° 32, Panamá.

POSADA, Jorge (2011), “Formación de educadores para la EPJA”, La Piragua, N° 34, Panamá.

POIRIER, Nicolás (2006), Castoriadis, imaginario radical, Buenos Aires, Nueva Visión.

QUARANTA, Viviana (2009), “Soberanía alimentaria versus economía del dinero”, La Piragua, N° 30, Panamá.

RANCIÈRE, Jacques (1996), El desacuerdo. Política y filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión.

– (2006), Política, policía, democracia, Santiago de Chile, LOM.

REBELLATO, José Luis (2009), *Ética y práctica social*, Montevideo, EPPAL.

RESTREPO, Luis Alberto (1994), *El potencial democrático de los movimientos sociales*, Bogotá, Viva la Ciudadanía-Fundación Social-UPN.

RIBEIRO, Marlene (2010), *Movimento camponês. Trabalho e educação*, San Pablo, Expressão Popular.

RIVERO, José (2009). “Educación popular, actores sociales y pobreza en América Latina”, *La Piragua* N° 28. Panamá

– (2006), *¿O qué é la educação popular?*, San Pablo, Editora Brasilense.

RODRÍGUEZ, Eugenio (1982), *Metodologías de alfabetización en América Latina*, Pátzcuaro, Retablo de Papel.

RODRÍGUEZ, Yolanda (2009), “Proyecto de investigación: tradición y actualidad de la educación popular en los centros sociales jesuitas del Perú. Segundo avance de investigación”, Lima, mimeo.

RUIZ MUÑOZ, María Mercedes (2009), *Otra educación*, México, Universidad Iberoamericana.

SALAZAR, Ricardo (2012), “Análisis de la experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi (Casa de la sabiduría)”, en Luz Buitrago et al., *Análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales en América Latina: estudio de caso*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

SALETE, Roseli C. (1988), “Los movimientos sociales y la formación de una nueva pedagogía”, en *El arco iris*, Santiago de Chile, CEAAL.

– (2004), *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, San Pablo, Expressão Popular.

SALINAS, Bertha (1991), “Un modelo de análisis de la pedagogía de la organización em el movimiento de educación popular”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, N° 4, México.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, Clacso.

– (2009). Una epistemología del sur, México, Siglo XXI.

SARANGO, Luis Fernando (2009), “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Ecuador-Chinchaysuyu”, en Daniel Mato (coord.), Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos, Caracas, IESALC-Unesco.

SIME, Luis (1991), Los discursos de la educación popular, Lima, Tarea.

SIRVENT, María T. (1996), La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza, Buenos Aires, Novedades Educativas.

SOUZA, João Francisco (1994), “Perspectivas de la educación popular en la década de los 90”, La Piragua. Revista latinoamericana y caribeña de educación y política, N° 8, Santiago de Chile.

– (1996), Democracia: noção e prática nos movimentos sociais populares. Uma comparação entre Brasil e México, Brasilia, UNB-Flacso.

– (2010), “Educação popular em quanto uma pedagogia: movimentos sociais populares, locus educativo”, en Edineide Jezine y Maria de Lourdes de Almeida, Educação e movimentos sociais, Campinas, Alínea.

STRECK, Danilo y Maria Teresa ESTEBAN (orgs.) (2013), Educação popular. Lugar de construção social coletiva, Petrópolis, Vozes.

STRECK Danilo et al. (2015), Dicionario Paulo Freire, Lima, CEAAL.

STUBRIN, Florencia (2006), “Pueblos indígenas y educación superior: los desafíos de una universidad intercultural en el Ecuador” (entrevista a Pablo Dávalos), Referencias, N° 19, FLAPE.

SVAMPA, Maristella (2008), “Movimientos sociales, matrices sociopolíticas y nuevos escenarios en América Latina”, I Jornadas de Análisis Crítico, Bilbao, Universidad del País Vasco.

SVERDLICK, Ingrid y Paula COSTAS (2008), “Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires, Argentina”, en

Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili, Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

– (2010), “Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas”. Rizoma Freireano, N° 8, Madrid. Disponible en <http://www.rizoma-freireano.org/index.php>.

TAPIA, Gonzalo (1987), La producción de conocimientos en el medio campesino, Santiago de Chile, PIIE.

TILLY, Charles y Leslie WOOD (2009), Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook, Barcelona, Crítica-Grijalbo.

TORRES, Rosa María (1988a), Discurso y práctica de la educación popular, Quito, CEDECO.

– (1988b), “Educación popular: un encuentro con Paulo Freire (entrevista hecha por Rosa María Torres)”, Tarea, N° 23, Lima.

TORRES CARRILLO, Alfonso (1993), “La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas”, La Piragua, N° 7, Santiago de Chile.

– (1995), “Educación popular y pedagogía en las experiencias organizativas populares”, La Piragua, N° 1, Santiago de Chile.

– (2004), “Coordenadas conceptuales de la educación popular desde la producción del CEAAL (1997-2004)”, La Piragua, N° 20, México.

– (2006), “Subjetividad y sujeto como perspectiva de investigación social y educativa”, Revista Colombiana de Educación Popular, N° 50, Bogotá.

– (2007), Identidad y política de la acción colectiva, Bogotá, UPN.

– (2008), La educación popular. Trayectoria y actualidad, Bogotá, El Búho.

– (2009), “Educación popular y paradigmas emancipadores”, La Piragua, N° 30, Panamá.

– (2010a), “Educación popular y paradigmas emancipadores”, Contexto y educação, N° 83, Ijuí.

– (2010), “Educación popular y producción de conocimiento”, La Piragua, N° 32, Panamá.

– (2011), Movimientos sociales. Trayectorias históricas y desafíos contemporáneos, Bogotá, Grupo Educar.

– (2012), “El potencial emancipador de la educación popular como práctica política y pedagógica”, La Piragua, N° 37, Lima.

– (2013a), El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos, Bogotá, CINDE-El Búho.

– (2013b), “La reactivación de la educación popular en el despertar del nuevo milenio”, La Piragua, N° 38. Lima.

– (2014), Hacer historia desde abajo y desde el sur, Bogotá, Desde Abajo.

TOURAINÉ, Alain (1993), ¿Podemos vivir juntos?, México, FCE.

TRIANA, Diana (2012), “Autonomía y autogestión, un horizonte político pedagógico. Los bachilleratos populares en Buenos Aires 2001-2012”, trabajo de grado para obtener la Maestría en Estudios Sociales.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS AMAWTAY WASY (2004), Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna. Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir. Learning Wisdom and the Good to Live, Quito, Unesco.

– (2008a), “La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtaywasi. Hacia un nuevo paradigma de educación popular superior”, Yachaykuna, N° 9, Quito.

– (2008b), “Universidad autónoma, indígena e intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas (Colombia)”, en Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina, Caracas, ISEALC-Unesco.

WALSH, Catherine (2002), Educación popular e interculturalidad, Lima, Ministerio de Educación Popular de Perú.

– (2007), “Interculturalidad, colonialidad y educación”, Educación Popular y Pedagogía, N° 48, Medellín.

ZEMELMAN, Hugo (1987), Conocimiento y sujetos sociales, El Colegio de México.

– (1989), De la historia a la política. La experiencia de América Latina, México, Siglo XXI-Universidad de las Naciones Unidas.

– (1991), Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente, 2 vols., Barcelona, Anthropos-El Colegio de México.

– (1992), “La educación en la construcción de sujetos sociales”, La Piragua, N° 7, Santiago de Chile.

– (1996), Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento, El Colegio de México.

– (1997), Subjetividad: umbrales del pensamiento social, Barcelona, Anthropos.

– (1998), Sujeto: existencia y potencia, Barcelona, Anthropos.

– (2002), Necesidad de conciencia, Barcelona, Anthropos.

– (2005), Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico, Barcelona, Anthropos,

– (2007), El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana, Barcelona, Anthropos

– (2011), Los horizontes de la razón III: el orden del movimiento, Barcelona, Anthropos.

– (2012), Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico, México, Siglo XXI-UNICACH.

– y Emma LEÓN (1997), Subjetividad: umbrales del pensamiento social, Barcelona, Anthropos.

ZIBECHI, Raúl (2003), “Los movimientos sociales latinoamericanos.

Tendencias y desafíos”, OSAL, N° 13, Buenos Aires.

▪

Torres Carrillo, Alfonso

Educación popular y movimientos sociales en América Latina / Alfonso Torres Carrillo. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Biblos, 2020.

Libro digital, EPUB - (Movimientos sociales y educación popular)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-691-823-7

1. Ciencias de la Educación. 2. América Latina. I. Título.

CDD 370.98

▪

Primera edición impresa: 2016

Diseño de cubierta: Luciano Tirabassi U.

Armado: Anna Souza

Conversión a formato digital: Libresque

© Alfonso Torres Carrillo, 2016, 2020

© Editorial Biblos, 2020

Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires

info@editorialbiblos.com / www.editorialbiblos.com

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.