

La Educación Popular Latinoamericana

Historia y claves éticas,
políticas y pedagógicas

Oscar Jara Holliday

La Educación Popular Latinoamericana

Historia y claves éticas,
políticas y pedagógicas

Oscar Jara Holliday



40 años trabajando por la
Educación Popular
1980-2020

La Educación Popular Latinoamericana

Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas

©Oscar Jara Holliday

Edición colombiana: octubre 2020,
ediciones Pluriverso, Medellín

Edición peruana, agosto 2021,
colectivo CEAAL Perú

ISBN: 978-958-49-0368-6

Edición: Leonardo Jiménez García

Diseño y diagramación: Yurilena Velásquez López

Ilustración de portada: *Pájaros insurrectos*, realizada
por Yurilena Velásquez López, a partir de la canción
Tengo América en mi voz de Luis Enrique Mejía Godoy

Impresión:
Impresión Arte Peru SAC
contacto@impresionarteperu.com

Pedidos en Perú a través de
Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas
(51-1) 424 0997
mvalencia@tarea.pe

Tabla de contenidos

Prólogo a la edición peruana	8
Prefacio - Carlos Rodríguez Brandão	10
Sobre una educación que se atrevió a ser “popular. Sobre una educación que se atrevió a ser “del oprimido”	
Presentación de la edición colombiana - Leonardo Jiménez García	15
Presentación	18
Capítulo I	23
La Educación Popular: ¿de qué educación hablamos?	
1.1 El lugar de la educación en el contexto actual	24
1.2 Las prácticas de Educación Popular	26
Capítulo II	29
Cambio Social y Educación: vínculos, dilemas y desafíos éticos, políticos y pedagógicos	
2.1 Cambio Social y Educación	31
2.2 Ética, Educación y Política	36
2.3 Educación, instrucción, aprendizaje	43
Capítulo III	49
Producción de conocimiento desde las prácticas educativas: investigación y sistematización de experiencias	
3.1 Enfoque de investigación educativa	49
3.2 Características del conocimiento educativo y las relaciones intersubjetivas en la investigación educativa	52
3.3 Tensiones y decisiones en el proceso de producción de conocimiento educativo desde las prácticas de Educación Popular	54
3.4 Tensiones enfrentadas en el proceso	55
- Tensión entre la magnitud del campo de estudio y la precisión del aparato crítico	55
- Tensión entre los discursos y las experiencias	56
- Tensión entre la experiencia personal y el análisis teórico con pretensión de generalidad	56

3.5 El desafío de sistematizar nuestras experiencias	58	-El impacto de la Educación Popular en Nicaragua y desde Nicaragua: nuevas prácticas y teorías. Creación de la Red Alforja	109
3.6 Pretensión colectiva y participativa	61	-La manera como se hizo la sistematización de experiencias	112
Capítulo IV	63	-Concepción de Educación Popular y lineamientos de acción coordinada	113
Panorama histórico de la Educación Popular en América Latina		-La capacitación metodológica, la concepción metodológica dialéctica y las técnicas participativas	114
4.1 Antecedentes	64	-El proceso de formación de educadores y educadoras populares	117
- Siglo XIX: “Educación Popular” como instrucción pública.	64	-El impacto de la educación popular de Nicaragua en otros países	119
- Inicios siglo XX: Corrientes alternativas: la educación de clase, la extensión universitaria y las universidades populares.	67	-La constitución del CEAAL y de otras redes como espacios de articulación de las instancias de Educación Popular en América Latina	122
- Warisata: la Escuela Ayllu	71	-Algunas consideraciones sobre este período	127
- Medios del Siglo XX: La educación del pueblo como destinatario, meta de los gobiernos nacionalistas populares.	72		
- Algunas consideraciones sobre esta etapa de antecedentes	75		
4.2 Primer período: de la Revolución Cubana al Gobierno de la Unidad Popular en Chile (1959-1970)	76	4.5 Cuarto período: del levantamiento indígena zapatista al I Foro Social Mundial en Porto Alegre (1994-2001)	129
-Un nuevo período histórico-político	76	-El zapatismo: por una nueva cultura política democrática.	129
-La respuesta a la Revolución Cubana: la “Alianza para el Progreso”	77	-La revolución productiva, pedagógica y cultural del Movimiento Sin Tierra	131
-Paulo Freire y la “pedagogía liberadora”	78	-Educación para Todos: (de Jomtien a Dakar, un nuevo marco internacional para la incidencia de la Educación Popular en las políticas públicas	134
-Paulo Freire en Chile: difusión del método alfabetizador y la “concientización”	84	-La refundamentación de la Educación Popular en el ingreso al siglo XXI	140
-Algunas consideraciones sobre este período	86	-Rio Grande do Sul: una política pública de educación popular en el cambio de milenio	149
4.3 Segundo período: del gobierno de la Unidad Popular en Chile al triunfo de la Insurrección Popular Sandinista (1970-1979)	87	-Algunas consideraciones sobre este período	150
-Educación Popular, cultura popular y organización popular: nuevas perspectivas	87		
-Educación política de masas: aprender la teoría científica revolucionaria	90	4.6 Quinto período: del I Foro Social Mundial: “Otro Mundo es posible” al XIII Foro Social: “Resistir es crear, resistir es transformar” (2001- 2018)	152
-La confluencia de la Educación Popular con la Investigación-Acción Participativa	91	-El movimiento “alterglobalización”: surgimiento del Foro Social Mundial	152
-El encuentro con los sectores de iglesia progresistas y la Teología de la Liberación	93	-Los nuevos temas de la Educación Popular vinculados a la búsqueda de paradigmas emancipatorios	155
- La “dimensión política” de la Educación Popular	95	-La creación de un Movimiento de Educación Popular y Movimiento de educadoras y educadores populares	161
-La redefinición de la Educación Popular ante la represión de las dictaduras	97	-Construyendo prácticas innovadoras: los Bachilleratos Populares	162
-La expansión de las propuestas de Educación Popular y la afirmación del propósito de crear una “conciencia de clase”	100	-El subsistema de educación alternativa y especial boliviano	164
-Algunas consideraciones sobre este período	102	-La Educación Popular como movimiento	165
4.4 Tercer período: del triunfo de la insurrección popular sandinista al levantamiento indígena zapatista (1979-1994)	103	-Se amplía el campo de alianzas, articulaciones y proyecciones: Educación Popular y Universidades	167
-El impacto de la Revolución Popular Sandinista en las propuestas políticas y pedagógicas de la región	106	-Algunas consideraciones sobre este período	171
		Capítulo V	173
		Claves éticas, políticas y pedagógicas de la Educación Popular latinoamericana y sus aportes al Cambio Social	
		5.1 Las condiciones y procesos en que se constituye la acción político-pedagógica en la educación popular y los vínculos entre práctica y teoría	174
		-No hay univocidad en el término Educación Popular	174
		-Los procesos de Educación Popular	175

-Superar la dicotomía teoría-práctica	176
-Relaciones dialógicas y rol del educador/a	178
-Reflexión crítica sobre la propia práctica	180
-Límites, críticas y replanteamientos de la propuesta político- pedagógica de la Educación Popular	181
5.2 Factores que posibilitan o no la formación de las personas como protagonistas del cambio social y ámbitos en que éste se produce	183
-No hay neutralidad posible	183
-Conciencia y transformación	184
-El pueblo como sujeto de cambio social	186
5.3 Las claves ético-políticas y pedagógicas con que la Educación Popular Latinoamericana sustenta su comprensión de los procesos educativos y su visión del aporte de la Educación al Cambio Social	188
-Integralidad y articulación entre Ética, Política y Pedagogía	189
-Paradigmas emancipadores y democratización frente a la hegemonía neoliberal	190
-Educación Popular y Buen Vivir	192
5.4 Aportes de la Educación Popular a los debates latinoamericanos y globales sobre el rol de la educación en el actual contexto y ante los desafíos futuros	195
-Tendencias, interrogantes y agenda para el futuro	195
-La EP puede aportar a pensar en otra educación	198
-La EP puede aportar a la democratización participativa de las políticas públicas	199
-La EP puede aportar a la innovación educativa y la formación docente	200
-La EP puede aportar a la educación de personas jóvenes y adultas y a la conquista al derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida	201
-La EP puede aportar a los debates sobre calidad de la educación	203
Epílogo	205
<hr/>	
Bibliografía	210
<hr/>	
Notas biográficas	230
<hr/>	
Anexo	233
<hr/>	
Cronología de eventos y publicaciones regulares de Educación Popular en América Latina, 1970- 2019	

Prólogo a La edición peruana

El libro titulado, La Educación Popular Latinoamericana: Claves Éticas y Políticas, es sustantivamente una bitácora de viaje en la que Oscar Jara Holliday a través de su continua navegación por los mares, ríos, recodos, y ramales de la educación popular, comparte con nosotros sus rutas concurridas, sus búsquedas, atascos, reflexiones, y diálogos sostenidos con la gente de nuestra Abya Yala. Es el recorrido de un navegante/educador popular curioso, agudo, sensible, comprometido y atento a la realidad. Este libro es también un instrumento de esperanza para los educadores y educadoras de América Latina y el Caribe y en especial del Perú.

Si bien el libro viene escribiéndose largamente aparece en el 2020 en un contexto mundial y latinoamericano de agudas crisis. Especialmente en el Perú son tiempos duros, complejos, dolorosos, indignantes, y también tiempo de luchas y esperanzas. Tiempo que a nivel del país se han desatado nuevas y larvadas pandemias, referida a la sanitaria, y junto a ella, otras como producto del neoliberalismo, el racismo, el patriarcado que profundiza en el Perú las desigualdades y exclusiones que ponen en juego la vida y la humanidad de millones de peruanos y peruanas.

Tiempos de indignación donde la pandemia del odio desatada por las fuerzas conservadoras del país han incurrido en prácticas ilegales que buscan desestabilizar al país so pretexto de su democratización, acrecentar sus privilegios económicos, vulnerando los derechos políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales, donde ni la desigualdad, ni la pobreza de la gente importa; lo que importa fundamentalmente es, salvarse de los barrotes por sus prácticas corruptas; son tiempos dolorosos por el odio de cierto sector del país hacia peruanos y peruanas legítimos, donde ser indígena o amazónico es motivo de burla, desprecio, inadmisibles en un país multicultural.

También son tiempos de esperanza que se expresan en diversas formas de lucha que afirman el compromiso por un país libre, justo, solidario, democrático, soberano e integrado donde se respete y confluyan todas nuestras identidades, orgullosos de nuestra sabiduría ancestral, capaces de disfrutar de una economía al servicio de la gente, sin oprimidos ni opresores.

Como educadores y educadoras populares es vital recuperar y recrear en esta etapa las bases de la educación liberadora que promovieron una educación para la transformación, entre ellos y ellas tenemos a, José Carlos Mariátegui, José Antonio Encinas, Augusto Salazar Bondi, José María Arguedas, Jorge Basadre, así como latinoamericanos como Paulo Freire, Fals Borda entre otros. Todos ellos afirmaron que la educación es un medio para alcanzar la libertad del ser humano.

Por lo que la bitácora de Oscar Jara nos plantea los hitos principales de la educación popular y una mirada global a los procesos educativos, así como la importancia de una educación centrada en los actores sociales, sus problemas, sus luchas, sus sueños; una apuesta política educativa de la educación popular y sus raíces éticas, políticas, pedagógicas.

Tal como lo planteaba nuestro querido Paulo Freire, Oscar Jara nos plantea la educación como proceso de humanización para enfrentar la opresión, con base en el diálogo de saberes, al pensamiento crítico, la solidaridad; una visión integral de la misma y de horizonte democratizador.

Una perspectiva educativa que, tomando como base los problemas e intereses de los sectores populares, los marginados y oprimidos, es para todos y todas, así como un planteamiento político educativo ligado a la movilización socio política y educativa.

Recordemos, la bitácora de viaje es escrita por todos los que navegan juntos, es una bitácora en la que están anotadas las voces, opiniones, preguntas de muchas otras personas viajeras que han puesto ahí sus hechos y sus palabras, en tal sentido al realizar esta publicación Oscar Jara nos invita a seguir construyéndolas juntos con pasión, con compromiso, con agudeza, con esperanza desde nuestros países

Es un desafío que asumimos los y las educadoras populares en Perú, especialmente el colectivo peruano del CEAAL porque son tiempos difíciles, pero también tiempos de “esperanzar”, es decir, construir activamente la esperanza, como nos decía Paulo Freire.

COLECTIVO PERUANO DEL CEAAL

Prefacio

Sobre una educación que se atrevió a ser “popular”. Sobre una educación que se atrevió a ser “del oprimido”

Debo comenzar a escribir algunas palabras como un esbozo de prefacio para un trabajo extraordinario, a partir de algunas memorias que son mías, y son también de otras tantas y tantos de entre nosotros.

Entre los años sesenta y setenta diversos grupos étnicos y populares de liberación política recrearon diferentes estrategias de “luchas de resistencia”. Tal vez sea más adecuado llamarlas “luchas de persistencia”, o de “confrontaciones de re-existencia”.

En este año, en que por casi todo el mundo, con gran alarde de los medios de comunicación, así como de las universidades, se recuerdan los acontecimientos del “Mayo de 1968” en París y en Francia, pienso que tendremos un motivo más para recordar que ya unos años antes, desde la aurora de los años sesenta hasta la de los años ochenta, aquí en América Latina y el Caribe -entre Argentina y México- empezamos a crear, compartir y difundir (primero entre nosotros y después, por todo el mundo), algunas ideas, propuestas y prácticas que emergieron con franca e inesperada interacción.

Se trató de algo múltiple y polisémico que vino desde los movimientos de cultura popular, en Brasil, a la educación popular, a la investigación-acción-participativa, al teatro del oprimido, a la teología de la liberación (después a la filosofía de la liberación y la psicología de la liberación), además de la música y otras artes de protesta, de canto y de danza en favor de las luchas populares.

Y más aún, pues aquel fue el tiempo de los levantamientos estudiantiles que sacudieron de Sur a Norte nuestras universidades, junto con las relecturas nativas y latinoamericanas del marxismo, la filosofía, y la sociología -la misma que Orlando Fals-Borda reclamaba que debía pasar de “crítica”, como entre los europeos, a “militante”, entre nosotros. Y también, claro, la pedagogía, la educación.

“Aquí, en el Sur del Mundo”, “de abajo hacia arriba” y de la periferia al centro, sembramos una primavera de flores y frutos de insurgencia, de emancipación, de des-colonización, de contra-hegemonía. En fin, una maraña de frentes de búsqueda de libertad entre personas iguales socialmente, en medio de sus diferencias étnicas, culturales y de otras vocaciones humanas.

Eran tiempos en que Paulo Freire, antes, durante y después de su exilio nos animaba a aprender a “surear”, en busca de rumbos y caminos, en lugar de que siguiéramos “norteando”.

Y vinieron exilios, prisiones, torturas, fugas y muertes.

Sí, porque por lo menos entre el Centro y el Sur del Continente, en Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, buena parte de lo que creamos, escribimos, predicamos, cantamos y bailamos, pasó a ser luego silenciado y perseguido por las dictaduras. Regímenes de fuerza que los militares implantaron y mantuvieron a hierro y fuego, al mando de los poderes del Capital que antes como ahora norteaban todo un mundo crecientemente globalizado a través del poder de las armas y los dólares.

No olvidemos que pocas veces una pedagogía, como la que dio origen a la educación popular, habría sido pensada, vivida y practicada como un acto insurgente que produjo al mismo tiempo tantos verdugos y tantas víctimas. Tiempos en que, en el fondo de los patios de Brasil, enterráramos hondo nuestros textos, o incluso quemábamos nuestros papeles con palabras y cantos de rebeldía, e incluso libros como la Pedagogía del Oprimido.

Algunos estudiosos de la historia cultural de América Latina recuerdan que entre los años sesenta y ochenta, por primera vez pensadores y activistas sociales situados entre Argentina y México hicieron trascender, individual y colectivamente, al otro lado del Río Grande y del Atlántico, teorías y metodologías sobre nuevas y renovadas acciones fundadoras de iniciativas insurgentes de pensamiento y acción. Y llegó el tiempo en que un contingente grande y selectivo de hombres y mujeres de Estados Unidos y Europa por primera vez bajaron del “primer mundo” y vinieron “hasta nosotros” para escucharlos y aprender con nosotros.

A los que como yo vivieron los comienzos de lo que recuerdo aquí, así como a las personas-militantes que “acaban de llegar”, yo les pregunto: ¿en qué otros momentos de nuestras sinuosas historias nacionales y, sobre todo, de nuestra común historia latinoamericana, alguna modalidad de práctica emancipatoria a través de la educación nos

hizo superar tantas fronteras, y a nosotros, gente de América Latina, nos colocó cara a cara, en y entre tantos diálogos?

Espero que valga de algo aquí, mi propio testimonio: durante los años que van desde 1963 a 1966/8 yo conocía y leía a los educadores populares brasileños que asociaba con pensadores de Europa, como los siempre viejos e irreductibles maestros de la palabra. A partir de 1966/68 aprendí a invertir el eje de mis lecturas entre autores que “moldeaban mi cabeza”, y educadores con quienes dialogaba ... y sigo dialogando.

Así, en poco tiempo reduje mi lectura de pensadores “sólo brasileños”, y limité bastante la lectura exclusiva de estudiosos y educadores del “Primer Mundo”. A lo largo de los años siguientes dialogué, entre encuentros, cursos y otras vivencias, con educadores populares latinoamericanos, e hice de ellos y ellas mis interlocutores y “maestros” más frecuentes y esenciales.

Por vez primera fuimos obligados a saltar las fronteras y compartir con los “otros nuestros”, algunos intersticios que eran antes desconocidos. Aprendimos a abrir la puerta estrecha de “nuestros autores nacionales”, y nos lanzamos a establecer un diálogo abierto transnacional con personas de otros países, de otras formaciones culturales, de otras escuelas de pensamiento.

Imagino que, de esta forma tan amplia y dialógica, sólo la literatura -e incluso así en el largo plazo- habrá producido entre nosotros una tan amplia apertura de encuentros entre personas, ideas y propuestas de acción social en América Latina.

Aprendimos a seguir los pasos de Paulo Freire, él mismo un hombre que sin desnacionalizarse y sin “des-nordestinizarse”, en su caso específico, rápidamente se reconoció como un educador de vocación popularmente universalista. Y a partir de ahí la educación popular dialogó entre nosotros y a través de nosotros. Y, en esa medida, a través de ella aprendimos a descubrirnos.

Y sólo para recordar a algunas personas de nuestros “tiempos pioneros”, recuerdo que a lo largo de varios años las personas más presentes en mis lecturas y diálogos eran García Huidobro, Pablo Latapi, Félix Cadena, Beatriz Bebiano Costa, Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osorio, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, María Teresa Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puigross, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernández, Rosa Maria Torres, Baldoino Andreola, Marcela Gajardo, Anton de Shutter (un holandés que se convirtió en mexicano), Vera Gianotten (una holandesa que se convirtió en peruana), Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrillo, Augusto Boal, Paulo Freire, y... Oscar Jara.

A lo largo de siete décadas quien se asome a la educación popular, habrá de sorprenderse con otro acontecimiento o con otro hecho: a diferencia de otras “pedagogías” o “edu-

caciones”, que de repente surgen como una crítica despiadada y destructiva de todos y de todo, o como una propuesta que anuncia la solución -entre ciencia y magia- para todos los males antecedentes, y que poco después refluyen hasta tener un número pequeño de adherentes y practicantes, como una casi secta, o simplemente desaparecen, la educación popular, perseguida por gobiernos militares y silenciada por universidades (no todas, ni siempre) permanece viva, activa y diseminada por toda América Latina, y tantos otros rincones del mundo.

Son muchos los grupos de Teatro del Oprimido en todo el mundo, y se comenta que hoy hay más de ellos en Alemania que en Brasil. Son incontables los centros de estudios y memoria, así como los movimientos de acción política emancipadora que redefinen, refundan y recrean la educación popular. Foros y encuentros regionales, nacionales e incluso internacionales dedicados al pensamiento de Paulo Freire que se expalan por todo el mundo hoy, más que en décadas pasadas.

He aquí lo que retoma, recuerda, actualiza y cuestiona la tesis central de Oscar Jara, transformada en un libro cuyo número de páginas no debe desalentar a nadie, en tiempos de “seguidores” de mensajes mínimos.

En *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*, Oscar Jara retoma el hilo de seis décadas de la trayectoria de la educación popular en América Latina. Les recuerdo que más que un estudioso académico, él es un educador popular de extensos senderos, largos pasos y esperanzados horizontes. Y es, probablemente, el más confiable especialista en el arte de la sistematización de experiencias de vocación popular y emancipadora.

Abriendo el abanico de su estudio, que amplía y densifica una comprensión no sólo pedagógica (y a veces peligrosamente “pedagoga”) de la educación popular, él se extiende a cuestiones que van desde una ética interpersonal a una política entre-pueblos. Situándose en los tiempos pioneros (del que soy testigo ocular y militante desde 1961) entre el final de los años cincuenta hasta el presente año, Oscar Jara realiza un osado salto muy poco común (lamentablemente) en los trabajos alrededor de la educación. Él centra la educación popular no en algo “nuestro”, a partir del mundo académico de las universidades, sino en otra realidad: en el ser ella, una educación, “popular” por originarse, desde sus raíces, en los diferentes pueblos del Pueblo.

Este quizás sea el más relevante, pero no el único valor de este exhaustivo trabajo crítico de desvelamiento y revelación del “piso del cuerpo” (chão do corpo) y del “cielo del espíritu” (céu do espírito) de esta perseguida y persistente modalidad de educación. Una pedagogía insurgente y no domesticable que insiste, desde sus orígenes hasta la actualidad, en partir de las raíces ancestrales del pueblo. Raíces y frutos que los saberes de la academia suelen “pasar sin ver”. O ven sólo como algo peculiar y pintoresco.

He aquí un estudio largo y denso sobre una propuesta de acción social-solidaria que se atreve a pensar la educación como cultura, la cultura como política, y la política como la construcción, “desde abajo y de la periferia”, de “otro mundo posible”.

Una práctica ético-estética-política que por alzar vuelo entre metas y horizontes tan distantes de la rutina tradicional en las que casi siempre nuestras pedagogías se repiten (desde el largo exilio de Paulo Freire hasta estos oscuros días en donde América Latina parece volver a vivir) esta práctica existe y se enraíza más como un movimiento insurgente, que como una institución consagrada y estable. Una educación en estado de amorosa guerrilla, creada y practicada lejos de los poderes del capital contra los cuales se insurge, y de los saberes de las instituciones que insisten en ignorarla, sea porque le temen, sea porque nunca captaron el valor de su sentido.

En los últimos años, entre artículos, libros y trabajos universitarios, se multiplican los escritos acerca de la “trayectoria y actualidad de la educación popular”. Otra evidencia de su resiliencia. Yo mismo escribí algunos artículos y libros, y siempre me imagino que cada uno sería el último, pues vengo de lejos y ahora todas las ideas son memorias y todas las teorías son narrativas.

Leo lo que encuentro, y sigo aprendiendo hoy como en aquel lejano 1963, cuando por las manos de un compañero de estudios y de militancias, fui incorporado a uno de los movimientos de cultura popular de Brasil de los años sesenta.

Creo que el trabajo de Oscar Jara habrá de ser de aquellos que hoy se lee para aprender. Y mañana para reaprender. Y en un futuro lejano, para recordar cómo en “otros tiempos” un puñado de mujeres y hombres como él mismo, supieron crear, recrear, sistematizar y esparcir por el mundo algo como esta educación de la que se habla aquí.

Una educación que, entre tantos adjetivos calificadores prefirió escoger el más humilde. Pero también el más cargado de horizontes de sabiduría y de esperanza: “popular”.

Carlos Rodrigues Brandão
Otño, 2018

Presentación de La edición colombiana

Mi convicción en la importancia que tiene este libro para Colombia y para toda América Latina animó mi decisión de acompañar el proceso de revisión editorial del manuscrito que me compartió el amigo, sociólogo y educador popular Oscar Jara a finales del año 2018. Dos meses antes habíamos realizado en Medellín con la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana y la Escuela de Experiencias Vivas para la Sistematización de Experiencias, el Seminario-Taller “Educación Popular y Cambio Social en América Latina”. El profesor Oscar Jara fue nuestro invitado especial en este encuentro, y desde nuestros primeros diálogos comenzamos a construir solidariamente el camino para hacer posible la edición de su tesis doctoral: *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*.

La lectura del texto revitalizó mi compromiso político con la Educación Popular, con las pedagogías emancipatorias y la comunicación alternativa y comunitaria, reivindicaciones con las que he construido un arraigo a partir de las experiencias vividas en el movimiento antimilitarista y por la objeción de conciencia, por mi participación en organizaciones sociales y comunitarias (especialmente la Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna**) y en los últimos cinco años por el rol que he desempeñado como investigador social comprometido con el desarrollo de procesos de investigación

* Escuela para la Investigación y la Sistematización de Experiencias como alternativa de empoderamiento política y emancipación del conocimientos, fundada en el año 2017 por la Universidad Autónoma Latinoamericana y colectivos sociales. Actualmente la Escuela de Experiencias Vivas es un referente de Educación Popular y Sistematización de Experiencias y articula a organizaciones y colectivos sociales en las regiones de Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Tolima. Más de la Escuela en www.experienciasvivas.com

** Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna, Corporación comunitaria de comunicación popular ubicada en la Comuna 8 de Medellín. Ver www.ciudadcomuna.org

acción sustentados en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la militancia académica. Sin duda alguna, la lectura iluminó las zonas oscuras en relación a mi manera de comprender la educación popular en su perspectiva histórica, reivindicativa y pedagógica, y me permitió ubicarme en un recorrido histórico militante de la trayectoria latinoamericana (los hitos históricos) que toda persona comprometida con la educación popular debería reconocer.

Por su dimensión histórica y ético-política, por los debates teóricos y prácticos, y por los aportes que identifica en el largo y significativo camino recorrido hacia la emancipación y la liberación de los pueblos Latinoamericanos, este libro se convierte en un bien común que puede reafirmar, alentar, acompañar y aportar a las disertaciones teóricas, conceptuales, metodológicas y pedagógicas de muchos movimientos sociales, colectivos comunitarios, centros de pensamiento, activistas, investigadoras e investigadores que trabajan en territorios rurales y urbanos en muchas regiones de Colombia generando espacios de participación y de educación popular en pro de la paz, de la vida digna y de los buenos vivires.

A mi juicio, Colombia y quizá toda América Latina afronta tres retos fundamentales relacionados con la pedagogía crítica: desmercantilizar las relaciones Universidad-Comunidades, revitalizar las prácticas y pedagogías populares en contextos comunitarios, y fortalecer la sistematización de experiencias como alternativa para el empoderamiento desde los conocimientos situados y en pro de la soberanía del saber.

En relación a estos retos, puedo afirmar que el libro *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*, aporta reflexiones y debates que pueden ser retomados por los movimientos sociales y las personas comprometidas con la Educación Popular, con la preservación del legado de Paulo Freire y con las luchas por la dignidad de los pueblos en el contexto actual de dominación epistémica, agudización de las guerras y crisis eco-social en el planeta, aportando una visión de la Educación Popular comprendida como reivindicación y escuela de pensamiento latinoamericano, como pedagogía en permanente construcción, como postura militante, como perspectiva teórica y como perspectiva de investigación acción que reivindica el diálogo de saberes entre el mundo académico y social y finalmente como dimensión metodológica en la que pueden renovarse y reafirmarse la sistematización de experiencias y todas las didácticas, narrativas y recursos desde las que pueden potenciarse procesos de Educación Popular.

Este es un libro sentipensado y caminarrado por el profesor Oscar Jara, resultado de su compromiso militante, académico, amoroso y alegre con el desarrollo y acompañamiento de procesos de Educación Popular, de sistematización de experiencias, de estudios académicos rigurosos de la práctica y la teoría, de su caminar constante por todos los países de América Latina en sus múltiples talleres, charlas, conferencias realizadas,

una trayectoria de vida y de militancia desde la Educación Popular que nos da el sentido entre la teoría, las prácticas, las subjetividades, las historias de vida, las narrativas, generando espacios en los que la Educación Popular se construya como principio de la vida cotidiana.

Para Pluriverso Editorial la edición y circulación de este libro en el territorio Colombiano se convierte en la posibilidad de generar un diálogo de saberes y acompañar desde la obra de Oscar Jara a muchas experiencias de Educación Popular que se desarrollan en todas las regiones de Colombia, algunas de ellas en territorios profundamente afectados por la guerra y la inequidad social.

Deseamos que este libro alumbre su camino, fortalezca sus convicciones y aporte a la generación de nuevas discusiones sobre el sentido, los retos y las posibilidades de seguir entre-tejiendo América Latina desde la Educación Popular.

Leonardo Jiménez García ***
Medellín, 9 de octubre de 2020

*** Comunicador e Investigador Social. Investigador Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Director de Pluriverso Narrativo y Pluriverso Editorial.

Presentación

La problemática educativa contemporánea en América Latina se encuentra en un vértice de confluencia de múltiples factores histórico-sociales. En un marco de grandes cambios en la escena mundial y regional, los sectores populares mayoritarios de nuestro continente se debaten entre la angustia y la esperanza, sin haber resuelto las aspiraciones creadas por la modernidad occidental y pugnando por conquistar un horizonte de futuro de mayor justicia, equidad y respeto a todos los derechos de todas las personas.

En las últimas décadas, nuestros países han sido objeto de constantes cambios en las concepciones y estrategias de los sistemas educativos, mientras paralelamente los organismos internacionales declaran constantemente la importancia que la educación tiene para la conquista de los objetivos de desarrollo sostenible. Ello nos plantea la urgencia de pensar en cuál es la educación que se requiere para estos tiempos complejos, y que responda a las necesidades y aspiraciones profundas de nuestros pueblos.

Desde inicios de la segunda mitad del siglo veinte, al calor de las búsquedas, empeños y procesos organizativos de los sectores populares de nuestra región, dirigidos a lograr cambios y transformaciones sociales, surgió una propuesta educativa innovadora llamada primero “educación liberadora” y luego “educación popular”, siguiendo las inspiraciones de libertad e independencia que marcaran los procesos de nacimiento de nuestras repúblicas un poco más de cien años atrás. Desarrollándose amplia y diversa-

mente como un fenómeno sociocultural y también como una concepción educativa, esta propuesta, que relaciona íntimamente educación y cambio social, ha construido fundamentos éticos, políticos y pedagógicos cuya consistencia y contribuciones merece la pena identificar, así como determinar cuáles son sus aportes a los debates, búsquedas y proyecciones educativas contemporáneas.

En este texto se pretende analizar e interpretar estos fundamentos, a partir de una mirada panorámica del itinerario seguido por los procesos de educación popular en la historia latinoamericana de las últimas seis décadas, para posteriormente concluir en la determinación de sus principales aportes teóricos y prácticos para el presente y para el futuro.

Así, en un primer capítulo buscamos ubicar el lugar que ocupa la educación en el contexto actual y las expectativas que existen en torno a ella, en el marco de las tendencias predominantes y alternativas que marcan los debates contemporáneos sobre el rumbo de nuestras sociedades, identificando en ellas las prácticas que son denominadas como de “Educación Popular”, nuestro tema y objeto principal de estudio.

En un segundo capítulo profundizamos las dimensiones teóricas de análisis que orientan este trabajo, a través de tres interrelaciones conceptuales: a) Cambio Social y Educación; b) Ética, Educación y Política; c) Educación, Instrucción y Aprendizaje.

En un tercer capítulo se aborda la estrategia metodológica propuesta para la producción de conocimiento desde las prácticas educativas: qué enfoque de investigación educativa utilizamos, así como las decisiones metodológicas, y las tensiones y desafíos que se nos presentan, tanto desde la perspectiva del objeto de nuestra investigación como de la aproximación y postura que se ha escogido.

El capítulo cuarto está dedicado a realizar un recorrido histórico panorámico de la educación popular latinoamericana. Iniciando con una visión de antecedentes referidos al siglo XIX y comienzos del XX, se estructura este panorama en cinco períodos marcados por hitos significativos de procesos de cambio social en América Latina:

Primero: de la Revolución Cubana al gobierno de la Unidad Popular en Chile (1959-1970)

Segundo: del gobierno de la Unidad Popular en Chile al triunfo de la insurrección popular sandinista (1970-1979)

Tercero: del triunfo de la insurrección popular sandinista al levantamiento indígena zapatista (1979-1994)

Cuarto: del levantamiento indígena zapatista al I Foro Social Mundial (1994-2001)

Quinto: del I al XIII Foro Social Mundial (2001- 2018).

Finalmente, el quinto capítulo realiza la interpretación crítica y propositiva de las contribuciones de la educación popular latinoamericana, identificando cuatro campos

específicos: a) Las condiciones y procesos en que se constituye la acción pedagógico-política en la educación popular b) Los factores que posibilitan o no la formación de las personas como protagonistas de cambio social. c) Las claves éticas, políticas y pedagógicas que sustentan la educación popular. d) Los aportes diversos que puede dar la educación popular latinoamericana a los debates latinoamericanos y globales en la actualidad y ante los desafíos futuros.

Este trabajo constituye una aspiración de largo tiempo y ha sido elaborado al calor de las dinámicas prácticas y teóricas de procesos de educación popular latinoamericanos y caribeños que nos desafiaron y absorbieron en los últimos años¹, por lo que en todo este período han estado presentes tanto la búsqueda de precisión conceptual e histórica, como el querer responder a las exigencias práctica de este momento histórico que vivimos. Lo entregamos hoy con la expectativa que sea útil para mucha gente, en especial las educadoras y educadores populares que en todos los rincones de nuestra América Latina todos los días buscan construir otro mundo posible, con la esperanza y el empeño del jardinero que -como dice Paulo Freire en su poema *Canción obvia*- “prepara el jardín para la rosa que se abrirá en la primavera”.

1. La base esencial de todo este texto está contenida en la Tesis “Educación y Cambio Social, interpretación crítica de las contribuciones ético-políticas y pedagógicas de la educación popular latinoamericana”, defendida en el Doctorado Latinoamericano de Educación de la Universidad de Costa Rica en 2017 y en la práctica de educador popular realizada a lo largo de más de cuarenta años por los diversos rincones de nuestra Patria Grande.



La Educación Popular: ¿de qué educación hablamos?



Nuestro objeto principal de estudio son las experiencias y discursos de Educación Popular en América Latina, entendida como *fenómeno socio-cultural* (cuyos antecedentes se remontan al siglo XIX y se desarrollan con particular fuerza a partir de la década de los setenta del siglo XX bajo la influencia de Paulo Freire), pero también entendida como *concepción educativa*, con fundamentos epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos que permiten considerarla como prefiguración de un modelo educativo transformador. Por ello merece un estudio a profundidad que permita explicitar sus aportes, analizarlos críticamente y socializarlos.

Nos hemos propuesto, en particular, identificar la trayectoria e itinerario temático de la Educación Popular en el contexto histórico latinoamericano de los últimos sesenta años y con base en ello, determinar las principales proposiciones teóricas y prácticas que los procesos de Educación Popular pueden aportar, desde su especificidad, al propósito de hacer, como dice aspirar la UNESCO (2014), que los procesos y programas educativos se basen en una perspectiva de aprendizaje creador y transformador a lo largo de toda la vida, que respondan a una visión de desarrollo humano integral y sustentable y aborden con políticas inclusivas las cuestiones de acceso, resultados, equidad y calidad de la educación para todas las personas, desde la atención de la primera infancia hasta la enseñanza superior y el aprendizaje de personas adultas, en contextos educativos formales, no formales e informales.²

1.1 El lugar de lo educativo en el contexto actual

Los pueblos y gobiernos de América Latina, desde sus condiciones particulares, están enfrentados a una de las principales preocupaciones de las últimas décadas en el mundo: definir qué papel juega y puede jugar la educación en el actual contexto internacional: cuáles deberían ser sus fines y objetivos principales y qué tipo de conocimientos y habilidades serán necesarios para hacerle frente a los problemas, desafíos y nuevas situaciones, tanto locales como globales. En definitiva, ¿cuál es el lugar de lo educativo en este contexto de cambio? A esta pregunta trata de responder el informe que elaboró para la UNESCO hace ya más de veinte años la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* presidida por Jacques Delors³, el cual comienza planteando que frente a los desafíos actuales la educación constituye un “instrumento indispensable” para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, enfrentando y superando las tensiones a) entre lo mundial y lo local; b) entre lo universal y lo singular; c) entre el largo y el corto plazo d) entre competencia e igualdad de oportunidades; e) entre desarrollo de los conocimientos y el acceso a la información y las capacidades de asimilación del ser humano⁴.

2. UNESCO (2014): 37 Conferencia General. Resoluciones. Paris, pp. 26-27.

3. UNESCO (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: *La Educación encierra un Tesoro*. Paris. Ediciones UNESCO. El informe busca avanzar sobre las pistas de proyección de una “educación del futuro” planteadas por el informe de la comisión coordinada veinte años atrás por Edgar Faure, publicada con el título: “Aprender a Ser- La educación del futuro” (UNESCO, 1972)

4. Polygone, Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003): *Mosaico Educativo para salir del laberinto*, Vitoria-Gasteiz: Hegoa, pp. 19-20.

Más recientemente, el *Foro Mundial sobre la Educación* realizado en Corea el año 2015, reitera la importancia de trabajar sobre una agenda de educación transformadora y universal, (centrada en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida) afirmando que su visión es “transformar las vidas mediante la educación” reconociéndola como el motor principal para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos para el 2030.⁵

Paralelamente, las constantes acciones, propuestas y movilizaciones de actores de la sociedad civil internacional en las últimas dos décadas, han interpelado a los organismos internacionales planteando que una educación para el desarrollo sostenible, a lo largo de toda la vida, debe ser holística, interdisciplinaria, e incluir los pilares económico, social, ambiental y cultural. “*Debe dirigirse al empoderamiento de ciudadanas y ciudadanos conscientes de sus derechos y que puedan actuar para transformar los patrones de producción, consumo y distribución del actual modelo de desarrollo, promoviendo una conciencia ambiental*”⁶

Hoy, tal vez más que nunca, esta situación exige repensar nuestra visión de educación y ahondar en los factores sustantivos que puedan contribuir a una propuesta educativa alternativa, más allá de sus formas, modalidades o sistemas administrativos. Se requiere una búsqueda y una reflexión en torno a los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de un paradigma educacional que oriente los esfuerzos dirigidos a la transformación social y a la formación integral de las personas de cara a la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medio ambiente, reconociendo que el “actual modelo de sociedad que conlleva el estilo de civilización de los países del Norte es un modelo de sociedad no universalizable (...) por tener límites ecológicos, poblacionales y por ser estructuralmente contradictorio”.⁷

Nuestro enfoque sobre esta temática se inscribe afirmativamente en la misma perspectiva utópica y liberadora que nos marca el filósofo y educador popular Alfonso Ibáñez, convencidos de la necesidad de hacer una ruptura epistemológica que nos

5. UNESCO, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR (2015): *Educación 2030*, Declaración de Incheon, Corea hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

6. Foro Mundial de Educación y otros (2012). *La educación que precisamos para el mundo que queremos*, comunicado respecto al documento final de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible.

7. Gorostiaga, Xavier (1991): *Los 90, una coyuntura estratégica*, en “Apertura” N°6, Lima. Citado por: Ibáñez, Alfonso (2001). *Pensando desde Latinoamérica – ensayos sobre Modernidad, Democracia y Utopía*, México: Universidad de Guadalajara, p. 23

permita pensar los desafíos globales desde “Nuestra América” (Martí), recuperando de la “visión de los vencidos” (L. Zea), la fuerza que emerge de un continente “infinito para la creación” (J. Ma. Arguedas), donde el “realismo mágico es parte de la cotidianidad” (G. García Márquez) y que tiene la posibilidad de imaginar un proyecto de sociedad que no sea “ni calco ni copia, sino creación heroica” (Mariátegui). Una ruptura epistemológica que supone optar por el pueblo como sujeto (J.L. Rebellato), ya que una ética solidaria, en el actual contexto mundial, sólo será posible desde las personas excluidas quienes podrán asumir “la responsabilidad planetaria orientada no a la supervivencia de la especie, sino a la consecución de una vida realmente humana, radicalizando la democracia en la sociedad mundial”⁸

Ante los desafíos de este cambio de época, las relaciones entre educación y cambio social y la importancia de una acción ético-política y pedagógica coherente, no se colocan solamente como temas de análisis y estudio, sino como una exigencia teórico-práctica decisiva: se trata de respondernos, desde nuestro contexto y nuestros desafíos, a la pregunta “¿Qué Educación se necesita para qué tipo de Cambio Social?”.

Con la convicción de que detrás de la llamada “Educación Popular” -una experiencia histórica y una concepción originaria de América Latina que ha surgido en función de necesidades y demandas de los sectores mayoritarios del continente- se pueden encontrar pistas importantes para enfrentar esta tarea, es que buscamos desarrollar un proceso de investigación orientado a analizar críticamente sus fundamentos ético-políticos y pedagógicos con vistas a contribuir propositivamente a los debates actuales y futuros sobre Educación y Cambio Social en Latinoamérica.

1.2 Las prácticas de una Educación Popular: fenómeno sociocultural y concepción educativa

La Educación Popular es un *fenómeno sociocultural* vinculado a la historia latinoamericana y que hace referencia a múltiples prácticas que tienen en común una intencionalidad transformadora, pero que aún no han sido identificadas y evaluadas suficientemente. Sus modalidades van desde la mayor informalidad, hasta el ser parte de una política pública oficial. Dichas prácticas tienen antecedentes en nuestra región que se remontan al siglo XIX, pero se desarrollan con particular fuerza a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, teniendo su período de mayor expansión en la década de los ochenta, siempre vinculada a los procesos y movimientos sociales y políticos del continente, así como a los debates y propuestas teóricas e ideológicas que les animan. En constante

8. Ibáñez (2001) ya citado, p. 25

proceso de recreación y expansión, durante estas primeras décadas del siglo XXI han surgido, además, nuevas modalidades de Educación Popular, ingresándose en campos como la docencia e investigación universitaria, el debate académico, proyectos de organismos de cooperación internacional o las dinámicas de nuevos movimientos sociales.

La Educación Popular, como *concepción educativa*, no posee un cuerpo categorial sistematizado en todos sus extremos, sin embargo, podemos afirmar que apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo de educación autoritaria, reproductivista, predominantemente escolarizado y que disocia la teoría de la práctica. Se sustenta principalmente en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. Se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones de poder equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida y en una pedagogía crítica creativa y participativa, que busca el desarrollo pleno de todas las capacidades humanas: cognitivas, sicomotoras, emocionales y de valores.

Así, lo “popular” (Gallardo, H. 2006) en su sentido político, hace referencia a procesos que buscan superar las relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de exclusión. Visto positivamente, es todo proceso que busca construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos para todas las personas a lo largo de toda la vida, como se retomará más adelante.

Dice Adriana Puiggrós: “La Educación Popular es siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada como la alfabetización rural.”⁹

La Educación Popular ha sido con frecuencia considerada en el ámbito de la investigación y la reflexión educativa, como una *modalidad* de educación. Sin embargo, la amplitud geográfica y temporal de su puesta en práctica, la diversidad y riqueza de experiencias que se autodenominan de esa manera, la extensa bibliografía producida en torno a sus múltiples características, posibilidades y enfoques, entre otras características, la conforman como un campo teórico-práctico que puede considerarse como el perfil de un modelo educativo coherente y propio y que, por tanto, merece un estudio a profundidad.

9. Puiggrós, Adriana (1994). *Historia y prospectiva de la Educación Popular latinoamericana*. En: Gadotti y Torres (Ed.), *Educação Popular Utopia latino-americana*, pp 13-22. São Paulo, Cortez - Editora da Universidade de São Paulo.

En el ámbito de la Educación Popular, el autor más conocido y sobre cuyo pensamiento más se ha trabajado, es el brasileño Paulo Freire¹⁰. No obstante, es importante resaltar que existen en casi todos los países latinoamericanos e, incluso en otros continentes, muchos otros autores y autoras, que han generado una amplia producción intelectual sobre muy diversos aspectos referidos a la Educación Popular. Una característica relevante es que la mayoría de las personas productoras del pensamiento de la Educación Popular, son precisamente sus practicantes, lo que revela una característica importante que tienen estos procesos: que incluyen no sólo un campo de acción o de propuesta, sino que son expresión de también de una práctica reflexiva y reflexionada.

Sin embargo, no se cuenta aún con un balance crítico integral de este campo, ni con una síntesis bibliográfica representativa de toda su amplitud y alcance. Aún más, no se cuenta con suficientes estudios sistemáticos y amplios sobre los fundamentos, alcances, límites y contribuciones de esta práctica educativa tan difundida en nuestra región, que permitan identificar en la Educación Popular cuáles son las principales temáticas de fondo que la caracterizan, sus principios filosóficos, sus categorías de análisis, así como una visión analítica y crítica sobre los fundamentos de sus propuestas prácticas que podrían ser útiles para el debate y la innovación educativa ante los desafíos actuales.

Por ello nos hemos propuesto producir este ensayo teórico, sustentado en el análisis e interpretación crítica de experiencias y propuestas significativas de Educación Popular que se han llevado a cabo en América Latina en los últimos sesenta años, de cara a contribuir al debate educativo contemporáneo en nuestra región, con aportes basados en los fundamentos ético-políticos y pedagógicos que subyacen a ellas. Esa es la aspiración que nos impulsa a emprender esta tarea, con humildad, pero también con la convicción en que es posible.

10. Obras suyas tales como: “La Educación como Práctica de la Libertad”; “Extensión o Comunicación”; “Pedagogía del Oprimido”; “Cartas a Guinea-Bissau”; “Cartas a quien pretende enseñar”; “Pedagogía de la Esperanza”; “Pedagogía de la Autonomía”; “Pedagogía de la Indignación”, (ver bibliografía) constituyen una referencia fundamental para la discusión educativa contemporánea. Ver: Gentili, P. (org) (2001). *Pedagogia da exclusão*. (Edición 8ª). Petrópolis: Ed. Vozes. También, en ese sentido, las referencias sobre la gran cantidad de trabajos hechos sobre su pensamiento en: Gadotti, Moacir (1996): *Paulo Freire, uma Bio-bibliografia*, São Paulo, Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire, Freire, Ana María (2017): *Paulo Freire uma história de vida*, São Paulo, Paz e Terra, También Streck, D y otros (2015): *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, y en los múltiples eventos y proyectos que ocurren en muchos países cada año,



Cambio Social y Educación: sus vínculos, dilemas y desafíos éticos, políticos y pedagógicos



El abordaje teórico de la relación entre Cambio Social y Educación que nos proponemos realizar tiene dos características básicas, de acuerdo con las perspectivas epistemológicas que lo orientan:

a) **La interrelación:** Una matriz fundamental del enfoque que nos proponemos para analizar sus vínculos, está conformada por la interrelación dialéctica entre los *procesos y propuestas educativas* por un lado y los *procesos histórico-sociales* por otro, los cuales, a la vez que conforman las condiciones de producción de los primeros, permiten ubicar su sentido específico (en la medida que éste pueda ser reconstruido teóricamente en su fundamentación explícita o implícita en la lógica de su puesta en práctica).

De ahí la importancia de reconocer y reconstruir cómo se constituye la acción pedagógica en los procesos de Educación Popular (en particular en lo que se refiere a las relaciones entre práctica y teoría, así como entre saber cotidiano y saber constituido científicamente, las cuales sólo pueden pensarse como relaciones establecidas por los sujetos o agentes de dicha acción).

b) **La integralidad:** La segunda perspectiva está basada en el abordaje integral de la *ética* como dimensión sustantiva, la *política* como dimensión de posibilidad histórica y la *pedagogía* como dimensión activa y constructora de los sujetos, todas ellas en mutua interdependencia, pero sin perder su especificidad. Así, no es posible entenderlas de forma aislada, pues su razón de ser se justifica en la coherencia de sus vínculos, aunque dicha coherencia no será dada previamente ni por principio, sino, como esfuerzo constructor producto de determinadas relaciones humanas.

Así, afirmamos que no hay ética cuya sustantividad no se exprese en la política y, a su vez, no exija una dimensión pedagógica consecuente; al mismo tiempo, que el sentido de lo político sólo se realiza en la historia, en la medida que incluye lo ético como fundamento y necesita de lo educativo para constituir el sujeto protagónico de su quehacer; por otra parte, lo educativo incide en las condiciones de posibilidad de la política, pero a su vez también la expresa al constituirse en factor de edificación de la razón de ser ética. Se asume así, por tanto, el principio hologramático del enfoque de *complejidad* según el cual “el todo está en la parte que está en el todo”¹¹

En estas dos perspectivas y enfoques, la interrelación y la integralidad, aparecen, por lo señalado arriba, no sólo las principales categorías de análisis que utilizamos en la investigación que llevamos a cabo, sino también el marco de *tensiones*¹² teórico-epistemo-

lógicas en el que ellas se ubican. Y ese marco de análisis es, a su vez, el referente sobre el cual, a lo largo del proceso de investigación, se construyeron o incorporaron otras categorías, las cuales apuntan al descubrimiento de las contribuciones del campo de la Educación Popular a los debates contemporáneos sobre Educación y Cambio Social.

En ese sentido los aportes o contribuciones de este trabajo deberán proyectarse -desde su especificidad y límites y desde el contexto latinoamericano- a un diálogo fructífero con temas de debate educativo que se dan actualmente en el mundo.¹³

2.1 Cambio Social y Educación

“Un nuevo mundo está tomando forma este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica, hacia finales de los años sesenta y mediados de los setenta, de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional/global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real. La lógica inserta en esta economía, esta sociedad y esta cultura subyace en la acción social y las instituciones de un mundo interdependiente”¹⁴

Como ya indicamos, es un lugar común indicar que vivimos una época de cambios acelerados e intensos a escala mundial. Lo que hace unas décadas se avizoraba como el advenimiento de una “sociedad posindustrial”, ha adquirido ya el nombre de “sociedad de la información”, “sociedad de la comunicación”, “sociedad del conocimiento”, “mundo globalizado”, “aldea global” y otros, como calificativos que ya se usan, sin necesidad de explicación, en el lenguaje cotidiano.

11. Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, p. 68.

12. Hablamos de tensión en el sentido dialéctico de contradicción, dilema, ambigüedad, antagonismo y/o complementariedad entre factores (o “polos”) en permanente movimiento y no sólo como situación exterior que se observa o sobre la que se puede intervenir, sino también como drama vital, pues las personas somos también parte de ella y nos encontramos en su interior “atravesados” por sus fuerzas encontradas, tomando partido o siendo llevados por su dinamismo. (Esta, en realidad es una de las claves de la Filosofía de la Praxis en Gramsci (1973, pp. 7-15) según la cual, “El filósofo mismo (individuo o grupo social) no sólo comprende las contradicciones, sino que se pone a sí mismo como elemento de la contradicción”

13. Como los planteados por Stavenhagen, R. (2001): *Tendencias del debate educativo a nivel mundial*, en: “Educar para construir el sueño- Ética y Conocimiento en la Transformación Social”, Carlos Núñez coordinador, Guadalajara, ITESO, como veremos en el último capítulo. Asimismo, con los desafíos señalados por la UNESCO (2015): *La educación que queremos para el mundo que necesitamos*, convocatoria al Foro Mundial sobre la Educación en Incheon, Corea, 19-22 mayo, en: es.unesco.org/news/convocatoria-worldeducationforum? y sus posteriores pronunciamientos.

14. Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. vol 3. Madrid: Alianza Editorial. pp 369-370

Desde las más diversas aproximaciones que buscan entender y proyectar este momento histórico complejo, se abordan los distintos aspectos de esta época de profundas modificaciones y, desde allí, surge, una vez más, siempre acuciante, la pregunta: “¿Cuál es el lugar de lo educativo en este momento de cambio?”

La noción de *Cambio Social* ha sido estudiada y definida de muy diversas formas desde varias disciplinas¹⁵. Así, podemos considerar que es un concepto multidimensional, visto como proceso de múltiples fuerzas en movimiento. Existe un consenso en considerar que el cambio social no puede ser producido por un solo factor o fenómeno. Diferentes definiciones coinciden en considerar la sociedad como un sistema de relaciones múltiples y diversas, por lo que el Cambio Social hace referencia a la modificación de dichas relaciones; así, las distintas definiciones se diferencian principalmente por el tipo de modificación que enfatizan. Veamos:

Giddens (1999), por ejemplo, hace referencia a que el Cambio Social es producido por las “alteraciones en la estructura subyacente... durante un período de tiempo”, para afirmar que “en el caso de las sociedades humanas, para decidir cuánto y de qué maneras un sistema se halla en proceso de cambio, se tiene que mostrar hasta qué grado hay una modificación de las instituciones básicas durante un período específico”¹⁶. Farley (1990) lo define así: “Cambio social es la alteración de patrones de conducta, de relaciones sociales, instituciones y estructura social en diferentes momentos”¹⁷. Castells (1998), por su parte, precisa que “Una nueva sociedad surge siempre y cuando pueda observarse una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia”.

Con base en esta matriz de análisis, Castells identifica los principales rasgos de la transformación del mundo contemporáneo: el paso a relaciones de producción del “capitalismo informacional” a través de procesos de productividad y competitividad; el cambio en las relaciones de clase que se caracteriza por una tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización sociales, por lo que deviene en exclusión social; la crisis del Estado–Nación como entidad soberana y de la Democracia política al desaparecer el Estado de Bienestar, trasladándose las relaciones de poder del sistema político a “los códigos culturales mediante los cuales las personas y las instituciones conciben la vida y toman decisiones...”; la crisis del patriarcado y la profunda redefinición de la familia, las relaciones de género y la sexualidad, pasándose a un modelo de relación social

“construido primordialmente por la experiencia real de relación” más que por modelos o códigos de conducta. Dice, por tanto: “Los cambios en las relaciones de producción, poder y experiencia convergen hacia la transformación de los cimientos materiales de la vida social, el espacio y el tiempo”¹⁸

Así, con base en esta primera aproximación, podemos avanzar hacia la identificación de: a) los *factores* que influyen en el cambio social y b) los *niveles y tipos* de Cambio Social.

Niveles y tipos de Cambio Social

Giddens señala que, pese a que ningún planteamiento monocausal puede explicar la naturaleza y diversidad del cambio social a lo largo de la historia de la humanidad, sí es posible identificar “los factores que han influido de forma persistente en el cambio social: el medio físico, la organización política y los factores culturales”. Al hacer referencia a la época contemporánea, ratifica la visión de que asistimos a “una aceleración tremenda en la velocidad del cambio social” para cuya comprensión será necesario “subsumir la influencia del entorno físico en la importancia global de los factores económicos”. Por ello, la interrelación entre los distintos factores es decisiva, ya que en cada época su rol y peso en la modificación estructural de las relaciones del sistema social puede adquirir características diferentes, por ejemplo: “El impacto de la ciencia y la tecnología sobre nuestra forma de vida puede achacarse principalmente a factores económicos, pero también rebasa esta esfera. La ciencia y la tecnología influyen en los factores políticos y culturales y también son influidos por ellos. Por ejemplo, el desarrollo científico y tecnológico ayudó a crear modernos medios de comunicación... que han generado transformaciones políticas en los últimos años y han llegado a configurar nuestra forma de pensar y sentir el mundo” Todo lo cual lleva a afirmar que “Los cambios que se están produciendo en el mundo actual hacen a todas las culturas y sociedades más interdependientes que nunca”¹⁹

Respecto a los niveles y tipos de cambio, son identificables al menos tres aspectos a diferenciar: el primero, es que se puede hablar de Cambio Social referido a un *cambio en la sociedad* (modificación parcial en la relaciones dentro de una misma estructura o sistema social) o, más radicalmente, referido a un *cambio de sociedad* (mutación que lleva a constituir un nuevo sistema, diferente al anterior, derivándose más claramente a la noción de transformación social o de revolución social.²⁰ El segundo aspecto está

15. Canaval, G. (2001). *El cambio social: análisis del concepto y aplicación en la investigación, educación y práctica de los profesionales en salud*. Facultad de Salud. Cali: Universidad del Valle.

16. Giddens, A. (1999) Sociología. (4 edición). Madrid: Alianza Editorial p. 68.

17. Farley J. (1990): *Sociology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

18. Castells, M. (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. vol 3. Madrid: Alianza Editorial. pp. 374-384.

19. Guiddens, A. (1999), pp. 76 y 80.

20. Esta primera diferenciación y los aspectos que se señalan, en realidad abren un panorama complejo de análisis y, sobre todo, de interpretación pues, por ejemplo, la diferencia (y la

referido a la diferencia entre los cambios sociales que se producen por la conjugación de dinámicas y movimientos corrientes en los elementos del sistema, de tal suerte que –en ese sentido- todo sistema social está en permanente cambio y, los cambios sociales que son producidos de forma intencionada por actores, sujetos y agentes impulsores de determinadas modificaciones.²¹ El tercer aspecto a diferenciar tiene que ver con el alcance de dichos cambios y su interrelación: entre los cambios a nivel personal, grupal y social; así como entre los cambios a niveles “microsocial” y “macrosocial”.²²

De cualquier manera, estas diferenciaciones son complejas, pues no sólo toda sociedad está en permanente cambio, sino que siempre cualquier posibilidad de cambio intencionado dependerá del juego de acciones y relaciones entre los actores y sujetos sociales; entre sus imaginarios y la correlación de fuerzas existente; entre las dinámicas proclives al cambio y las dinámicas de resistencia, etc. es decir, entre la multiplicidad de factores objetivos y subjetivos que se enmadejan a lo largo de todo un *proceso de cambios*, donde cada elemento tendrá sentido y vías de posibilidad sólo en dependencia de su relación con el conjunto, en cada momento determinado.

Profundizando en esta reflexión, sería importante relacionar estos tres tipos de cambio señalados, con la tipología en tres caras que elabora Doug Reeler: él habla de *Cambio Emergente*, referido a lo que ocurre en el “cotidiano devenir de la vida, a través de procesos desiguales de adaptación y de aprendizajes conscientes o inconscientes de las experiencias”. En segundo lugar, el *Cambio Transformador*, producido por una crisis y desaprendizajes: “A diferencia del cambio emergente, que está caracterizado como un proceso de aprendizaje, el cambio transformador tiene más que ver con desaprendizajes y liberación de las relaciones e identidades internas o externas, que caracterizaban una situación de crisis, conteniendo una resolución posterior más fortalecida”. Final-

relación) entre “reforma” y “revolución” es un punto nodal de la teoría política y ha causado incontables debates, deslindes y rupturas al interior de los movimientos sociales y políticos latinoamericanos, por sus implicaciones en sus estrategias y tácticas, tema que no abordaremos directamente en este estudio, aunque si lo señalamos pues ha estado presente en el trayecto histórico que recorremos.

21. Este sería el caso de una insurrección o levantamiento revolucionario impulsado y dirigido por un movimiento y una estructura organizativa que lo prevé, planifica e impulsa. La imagen más típica y que ha marcado a generaciones de teóricos y políticos de la izquierda revolucionaria latinoamericana es la del “asalto al Palacio de Invierno” cuando la insurrección dirigida por el partido bolchevique en la Rusia de 1917. También podría estar referido no sólo a un hecho o momento simbólico, sino a un *proyecto de transformación* gestado e impulsado por determinados actores.

22. Existe una fuerte interdependencia entre esos niveles y hay concepciones diferentes del proceso que un cambio social intencionado podría seguir: si ir de lo personal a lo social o al revés. De ello dependerán las diferentes estrategias a utilizar, en particular, como veremos más adelante, en lo referente al rol de lo educativo en los procesos de cambio.

mente menciona el *Cambio Proyectado*, que se da a través de un plan, sea que esté basado en la identificación de un problema a resolver o sea a través de una mirada creativa que imagina un resultado deseado y planifica conseguirlo.²³

Además de todo lo anterior, habrá que tomar en cuenta el signo y valoración que se le asigna al Cambio Social. Existe una visión estereotipada en el capitalismo en el que se identifica “novedad” o “innovación” con “desarrollo” o “progreso”. Así, los cambios producidos por la globalización neoliberal, significarían automáticamente “desarrollo social” y “progreso social”. De ahí que se considere, incluso, que estamos pasando por estadios de sociedades “cada vez más avanzadas”. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, los descubrimientos tecnológicos y las innovaciones científicas; el aceleramiento del impacto de la informatización en nuestras vidas y la planetarización de las relaciones, tienen un signo de involución en la calidad de vida, de “sub-desarrollo” en las relaciones humanas y, por tanto, el cambio social contemporáneo, esta “época de cambios” o, incluso, este “cambio de época”, significa una amenaza a la supervivencia de las especies y un decrecimiento constante en la humanización de las relaciones. En este marco de referencia, la noción de Cambio Social se puede vincular -dependiendo de la perspectiva que se asuma- a las de “Desarrollo Humano Sostenible”, “Modernización”, “Progreso Social” y “Transformación Social”, entre otras. De ahí que sea importante explicitar la posición y los argumentos desde los que se asume esta categoría.

En el marco de estos dilemas contemporáneos y los desafíos teóricos y prácticos que ellos nos plantean, es necesario retomar la pregunta clave sobre el lugar de lo educativo en esta época de cambios. Claramente surgen dos visiones y perspectivas en confrontación: la primera afirma que necesitamos una educación que se *adapte* a este mundo en cambio. Es la propuesta de los organismos financieros internacionales, del discurso neoliberal predominante, del paradigma de la racionalidad instrumental desde el cual se ve a la educación como una mercancía más, que debe contribuir a cualificar los recursos de capital humano para que las sociedades enfrenten con éxito los retos de la competencia y la innovación. La segunda, afirma que necesitamos una educación que *contribuya a cambiar* el mundo, humanizándolo. Es la perspectiva desde la cual se busca formar a las personas como agentes de cambio, con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación; es la perspectiva de la racionalidad y vitalidad ética y emancipadora.

En esta perspectiva segunda se inscriben las búsquedas de la Educación Popular latinoamericana que plantean propuestas de un tipo de educación que posibilite a las personas construirnos como sujetos y actores sociales:

23. Reeler, D. (2007). *A threefold theory of Social Change*. Center for Developmental Practice. Cape Town, CDRA pp.9-14 (traducción nuestra)

- a) capaces de hacer rupturas con el orden social imperante que se nos impone como única posibilidad histórica (el modelo de globalización neoliberal).
- b) capaces de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas, la heteronormatividad...)
- c) capaces de aprender y desaprender permanentemente (apropiarse de una capacidad de pensar críticamente y de una propedéutica y metodología, más que de contenidos absolutos y acabados)
- d) capaces de imaginar y de crear nuevos espacios y relaciones entre los seres humanos concretos con quienes convivimos en el hogar, comunidad, trabajo, país, región.
- e) capaces de suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental como afirmación cotidiana y estilo de vida.
- f) capaces de afirmarnos como personas autónomas, pero no auto centradas, sino como seres dialógicos superadores del antagonismo yo-otro/a
- g) capaces de desarrollar nuestras potencialidades racionales, emocionales y espirituales como personas diversas, superando la socialización de género binaria, patriarcal y machista y construyendo nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y el sistema social.

En esta perspectiva de búsqueda es que este trabajo se inscribe y por ello asume la postura de Paulo Freire cuando ante la pregunta sobre si él pensaba que la Educación Liberadora producía el Cambio Social, dijo: “La Educación no produce, por sí sola, el cambio social... pero no habrá cambio, no habrá transformación social, si no hay una Educación Liberadora”²⁴.

2.2 Ética, Educación y Política

Para la filosofía y el pensamiento occidental, los griegos figuran como los primeros en haber pensado sistemáticamente la ética y su relación con la educación. El pensamiento helénico ligó siempre estas dos dimensiones del actuar humano, porque eran vistas como dos formas de apuntar hacia la “areté”, la virtud, la excelencia en todos los órdenes de la vida humana, el paradigma de lo perfecto.

Para *Aristóteles*, existen dos tipos de virtud: una del discernimiento, la otra del carácter. La virtud del discernimiento nace de la educación y crece gracias a ella, por lo que

24. Freire, P. (1985). Entrevista- en: *boletín informativo del CEAAL durante la Asamblea Mundial de Educación de Adultos en Buenos Aires*. Santiago de Chile: CEAAL.

necesita de tiempo y de experiencia para desarrollarse. La virtud del carácter nace de la costumbre. De ahí le viene el nombre de “Ética”²⁵. *Adolfo Sánchez Vásquez* (1969), por su parte, define la Ética como “la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad”²⁶. De acuerdo a ello, la Moral ha existido siempre en las colectividades humanas, en la medida que una persona al relacionarse con otras, pasa a ejercer un determinado comportamiento que a los ojos de las demás es considerado “bueno” o “malo”. La Ética, entendida como una *reflexión crítica sobre lo moral*, surge, entonces, posteriormente, como producto de la teorización filosófica sobre el ideal de la vida humana que se expresaría en el comportamiento de los seres humanos. Como dice *Savater* (1997): “Llamamos Ética a ese saber vivir, o arte de vivir (...) Moral es el conjunto de comportamientos y normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean, solemos aceptar como válidos; Ética es la reflexión sobre por qué los consideramos válidos y la comparación con otras morales que tienen personas diferentes...”²⁷

La Ética y la Moral, vistas así, no pueden reducirse al ámbito íntimo de la subjetividad individual, sino que tienen pertinencia con relación al conjunto del cuerpo social, es decir, a la sociedad y la época en la que se vive. De hecho, más allá del respeto a las normas de convivencia y de conformación de pautas de identidad social (morales), la afirmación, sustentación, construcción, explicitación y comunicación de principios y de valores (éticos) significan una creación humana que sustenta y hace posible la vida en común como género humano. De esta manera, mientras la Moral contribuye a la adaptación a las condiciones históricas dadas, la Ética da sustento al impulso de transformaciones históricas en la búsqueda permanente del sentido de la existencia.

Por ello es que tal como señala *Carlos Núñez* (1998), si bien la Moral va adecuando su norma de conducta a tiempos y circunstancias, la ética y sus valores siguen manejando una plataforma que no se modifica tan cotidianamente, “porque establece el punto de referencia y los criterios según los cuales, desde cada circunstancia y/o contexto particular, se interpretan los significados para esa sociedad particular; es decir, valores como la libertad o la justicia no cambian con los tiempos; pero sí los criterios de interpretación, pues efectivamente tienen su aplicación particular en cada cultura”²⁸.

La Ética, en definitiva, implica la afirmación de una perspectiva *teleológica*, que apunta a la consecución de los fines más fundamentales: a la conquista de una vida buena, al

25. Ética procede del griego *ethos* que significa costumbre, uso, manera de conducirse. *Aristóteles*, en su *Ética a Nicómaco*, nos la plantea como la virtud del carácter, del ideal sobre la manera como el ser humano debía “estar en la vida”.

26. Sánchez Vásquez, A. (1969). *Ética*. Rio: Civilização Brasileira. p.12.

27. Savater, F. (1997). *Ética para Amador*, México: Ed. Ariel. p. 59

28. Núñez, C. (1998): *La Revolución Ética*. Guadalajara: IMDEC, p.83

logro de la excelencia en todos los órdenes, a la búsqueda de la felicidad. La Ética existe como un referente para los seres humanos que vivimos en sociedad, de tal modo que esa sociedad pueda tornarse cada vez más humana. He aquí la base de la relación sustantiva entre Ética y Educación, entendida ésta como formación integral de las personas para el desarrollo pleno de sus capacidades.

La exigencia ética en el ser humano tiene que ver con una serie de tensiones o contradicciones -que sólo se pueden vivir históricamente- respecto al sentido de la vida. Estas tensiones se enfrentan entre el discurso y los hechos; los sentimientos y los juicios; el deseo y la razón; el aquí y el allá; el yo – otro/a; la persona-la sociedad; lo privado y lo público. Estas tensiones nos significarán realizar afirmaciones, búsquedas y confrontaciones a lo largo de nuestra vida, sea para adaptarnos a la sociedad que vivimos, como para transformarla. En el entramado de ese proceso, surgen -como factores indispensables para la conquista de un mundo más humano donde cada cual pueda vivir más humanamente (y pueda aportar a que otros/as también lo hagan)- tanto la Educación como la Política.

La entrada desde la Ética a la Educación y a la Política coloca a estas últimas como medios en función de los fines éticos que perseguimos, los cuales apuntan a dar sentido a nuestra vida y a la historia que nos toca construir individual y colectivamente. La afirmación Ética, sin embargo, tampoco es un fin en sí misma como algo que se llegará a alcanzar algún día, sino que es un motor teleológico afirmado en una aspiración utópica que se debe expresar en las decisiones cotidianas. Utopía y realidad, son así los polos dinámicos de nuestro actuar en la historia, entre los que se debaten nuestras certezas y dudas en la búsqueda de una coherencia de ese “arte de saber vivir”, búsqueda que, por lo tanto, encontrará sus vías de posibilidad en la Educación y la Política.

En este contexto, la Educación juega un rol decisivo como factor de socialización, de transmisión de normas morales, de adaptabilidad, pero también -y más importante- de espacio para la constitución de identidad, de forja de autonomía, de conciencia de particularidad en la universalidad, de construcción de capacidades transformadoras, de afirmación de ideales con los que se busca ser coherentes. Sin Ética, la Educación no tiene rumbo ni sustento transformador. Sería solo una dimensión reproductora de las condiciones existentes. La Educación no puede ser vista, entonces, sino en el marco del sentido de la existencia humana y de la búsqueda y pugna por su realización en la historia, como un instrumento fundamental para expresarse como “arte de vivir bien”, como destino y como posibilidad; como imperativo y como proyecto.

Pero el ser humano, según la célebre definición de Aristóteles, es esencialmente un “animal político”, que sólo se realiza plenamente como ser humano en la comunidad de la ciudad, como *ciudadano de la polis*. Por ello, para Aristóteles, así como la Educación permite que el individuo conquiste la virtud, debe también crear las condiciones ne-

cesarias para la construcción y la estabilidad de la *polis virtuosa*. Es decir, la Educación debe contribuir a asegurar la felicidad de todos los ciudadanos y ciudadanas. La Política, gracias a la Educación, puede entonces ser vivida como expresión y ejercicio de la libertad y la convivencia entre las personas, y debería permitir el establecimiento de condiciones de felicidad para todos, en una sociedad regida por principios éticos como la responsabilidad, la autonomía, la conciencia de las necesidades y bienes comunes, la búsqueda de la coherencia, la justicia, la equidad.

Desde una perspectiva formal, los medios son un camino previo para llegar a los fines. Se busca, por tanto, que sean correspondientes y conducentes. Desde una perspectiva histórica y dialéctica, por el contrario, los fines alimentan, orientan y dan sentido a los medios. No existen unos sin los otros. La teleología no es un acontecimiento finalista que ocurrirá “después de...”, sino el motor de la acción primera. Por ello, la lógica de su relación va más allá de la correspondencia o de la causalidad; se define más en términos de coherencia y articulación de sentidos; de interdependencia y de tensión en movimiento. Y en esa relación dinámica, entran en juego *todos* los elementos del proceso, el cual es visto siempre como una *construcción* y un desafío para la *creación*.

De ahí que sea importante, para ser coherentes con esta perspectiva, afirmarnos en la perspectiva del arquero Zen²⁹, para quien el blanco a donde va dirigido su disparo, la tensión del arco, la flecha que recorrerá el trayecto entre ambos e incluso él mismo como arquero, forman parte de un todo articulado en el que el fin otorga *el sentido* a los medios y la acción *da sentido* al actor constituyéndolo como tal. Tensión en la que el conjunto de la acción tiene consistencia en la medida que el arquero deja que se produzca un vacío, un espacio de libertad. Esta concepción sustenta el enfoque del presente trabajo, al entender la relación medios-fines en la educación, como una relación en la que se debe dar una íntima articulación entre todos los elementos que la constituyen y la construyen. Además, que se considera esencial tomar en cuenta la necesidad de constituir espacios de libertad en los que se generen las condiciones para que la Educación y la Política generen la posibilidad del Cambio Social, como transformación radical, como construcción creadora y no como acción repetitiva, mecánica, cosmética, reproductora de las determinaciones existentes bajo apariencias nuevas.

En síntesis, la afirmación ética no se plantea como un discurso abstracto sobre valores esenciales que hay que aprender; es, por el contrario, la aspiración utópica que otorga sentido a todos los elementos del quehacer educativo y político de hoy y de ahora.³⁰

29. Ver: Herrigel E. (1997). *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, Paris : Éditions Dervy

30. En el sentido que articula Enrique Dussel, desde su Filosofía de la Liberación, la ética, la pedagógica y la política (así como la erótica y la económica) como componentes de una praxis de liberación. Al respecto ver Bellocchio, M. (2012): *La pedagógica como praxis de liberación en*

Como dice Ricoeur: “La ética de lo político no consiste en otra cosa que en la creación de espacios de libertad (...) Yo no dudo en pensar en términos éticos la democracia, considerada del punto de vista de su teleología.”³¹

La búsqueda ética implica una opción por transformar la realidad y transformarnos a nosotros mismos como parte esencial de ella. Implica una opción por construirnos como sujetos creadores y transformadores. Implica llevar a cabo procesos liberadores y desencadenadores de todas las potencialidades y aspiraciones contenidas. Por ello, implica entender y hacer educación con la confianza en que este empeño educativo, en su sentido pleno, está llamado a jugar un rol decisivo como factor dinámico, activo y constructor de los sujetos que harán posible esa nueva historia a través del Cambio Social.

En el campo de la Educación Popular se ha hablado con frecuencia de la “dimensión política” de la educación; en las prácticas educativas se ha puesto mucho énfasis, también, en ello. Por otro lado, sin embargo, se ha replicado diciendo que no se trata que lo político sea una dimensión de la Educación Popular, sino que ésta es, en sí misma, política. En algún tiempo se señaló que la contradicción entre lo político y lo pedagógico era, en realidad, la piedra de toque para diferenciar las concepciones en debate entre educadoras y educadores populares de América Latina³². Al respecto, Freire señaló claramente su postura: “Para mí, la educación es un proceso político-pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico”³³

Postulamos por ello, que debe asumirse la vinculación Educación-Política, como articulación de dos componentes indispensables el uno para el otro, reafirmando que la tensión dialéctica entre individuo y género humano, como tensión constitutiva de la búsqueda de nuestra identidad y sentido de la existencia, pasa por las determinaciones concretas del entorno social e histórico al que pertenecemos y al que contribuimos a conformar (manteniéndolo o transformándolo). La Educación no sólo no es ajena al drama vital de la construcción del sentido de nuestra existencia genérica y —a la vez— históricamente contextualizada, sino que surge como un factor decisivo para edificarlo, tanto para cada uno y cada una, como para nuestra sociedad y nuestra época.³⁴

la filosofía de Enrique Dussel. (Tesis de doctorado). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

31. Ricoeur, P. (1985). *Ethique et Politique*. Esprit. n.101. p.4 (traducción nuestra).

32. Ver más adelante en el subcapítulo 4.5, lo referido al debate sobre “refundamentación de la educación popular”

33. Paulo Freire (1985) *entrevista en Buenos Aires*, CEAAL, ya citada.

34. Ver: Sánchez Vásquez, A. (1999). *Entre la Realidad y la Utopía*, México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.

La dimensión política, específicamente, hace referencia a las *relaciones de poder* que constituyen un entramado plural y disperso, transversal a todas las relaciones humanas³⁵ y que están directamente relacionadas con las posibilidades o no de constituirnos en *sujetos sociales e históricos de transformación*. En la acción educativa se ejercen, por tanto, relaciones de poder, las cuales tienen consecuencias directas en el desarrollo de las capacidades humanas (o en su inhibición)³⁶. En definitiva, toda educación como acción cultural y política, contribuye a construir una determinada cultura, una dirección intelectual y moral que pugna por ser hegemónica, buscando ampliar el consenso desde el sentido ético que aporta la Sociedad Civil, como señala *Antonio Gramsci*³⁷. No puede, por tanto, eludir este rol que le compete, bajo ninguna pretendida neutralidad.

Ética – Educación – Política se constituyen así, desde el punto de vista filosófico, en una tríada interdependiente en la que las propuestas pedagógicas están destinada a ser el factor dinámico, activo, creador y constructor de los sujetos capaces de edificar —con base en una perspectiva utópica— condiciones de posibilidad más humanas para los seres humanos. Por ello es que la Educación y su rol en la historia, es más, mucho más, que enseñanza, que aprendizaje, que sistema escolar, que razones, juicios y discursos verbalizados, que maestros y alumnos, que normas y reglamentos; exige impulsar, parafraseando las obras de Freire, una pedagogía liberadora, una pedagogía de la esperanza, una pedagogía de la indignación, una pedagogía de la autonomía, una pedagogía de los sueños posibles.

Este trabajo, en fin, asume una postura que busca trabajar analítica y teóricamente la interrelación entre ética, política y educación, siguiendo la inspiración transdisciplinaria impulsada por el filósofo y educador popular uruguayo *José Luis Rebellato*, quien asume que vivimos en un período de “encrucijada ética” frente a los valores impuestos por la globalización neoliberal, por lo que nos invita a asumir la tensión ética que signifi-

35. Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta y; Castilla, J. L. (1998). *La concepción de poder en Michel Foucault*. Tenerife: Universidad de La Laguna.

36. Una educación democrática, crítica, liberadora, contribuye a formar sujetos con capacidades de transformar las relaciones sociales y con el mundo. Una educación domesticadora, alienante y autoritaria, inhibe la constitución de sujetos autónomos. Ver: Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron. (1998). *La Reproducción*. (3ª edición) México: Fontanamara; Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. -(1996) *Política y Educación*. México: Siglo XXI. -(2000): *Pedagogía da indignação*. São Paulo: Siglo XXI. Apple, M. (1982). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós. Giroux, H. (1995). *Teoría y Resistencia en Educación*. (2ª. Edición), México, Siglo XXI.

37. Gramsci, A. (1973). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión. (1971). *La Política y el Estado Moderno*. Barcelona: Península; Macciocchi, M. A. (1975). *Gramsci y la Revolución de Occidente*. México: Siglo XXI, Portelli, H. (1973). *Gramsci y el Bloque Histórico*. México: Siglo XXI, Guibal, F. (1981). *Gramsci: Filosofía, Política, Cultura*. Lima: Tarea.

ca la opción política por las personas oprimidas y excluidas, lo que implica una labor educativa entendida como una “pedagogía del poder” que construya sus capacidades transformadoras como sujetos del cambio social. Como dice *Rebellato*: “La opción por el pueblo como sujeto, supone una tensión ética, una ruptura epistemológica referida a la producción del conocimiento y una transformación en la propia identidad”³⁸. Es decir, la opción por el pueblo en cuanto sujeto de liberación en construcción, en cuanto representa la esperanza de una sociedad diferente; y en cuanto representa la condición de posibilidad para edificar “otro mundo posible”. Opción que significa la confianza, la afirmación utópica, la esperanza, en que los valores éticos se pueden realizar en la historia.

Rebellato, en su profunda y fecunda obra propone una ética de la autonomía, de la libertad, emancipadora de la vida y la esperanza, vinculada directamente al trabajo cultural y educativo contrahegemónico que se realiza desde los procesos de organización y participación popular, en vistas a la construcción de una democracia radical. En ella se deben gestar y expresar saberes y poderes sociales y políticos en forma de alternativas populares democráticas y no autoritarias en todos los espacios, desde la vida cotidiana hasta los espacios públicos:

“Referirnos a una ética de la autonomía, supone necesariamente contraponerla a la reproducción de los valores vigentes, es decir, a una ética de la heteronomía. En el centro de ambas éticas está la cuestión de cómo pensamos, vivimos y ejercemos el poder y la autoridad: poder para gestar poderes, o poder-dominación. Una ética heterónoma da lugar a una ética autoritaria (...) el poder es entendido como “poder sobre”: dominación, anulación, paralización de la vida. Una ética de la autonomía y de la libertad recurre al concepto de autoridad basado en la confianza (...) el concepto de poder cambia substancialmente, transformándose en un poder que despierta los poderes de los actores sociales; una ética de la libertad tiene necesariamente una orientación productiva, en tanto tiende a la realización de las capacidades de todos y de cada uno de los sujetos (...) Es una ética que busca desarrollar el poder entendido como “poder de”, o sea, como capacidad y como producción...”³⁹

38. Rebellato, J. L. (2000). *Ética de Liberación*. Montevideo: Nordan, p. 52.

39. Rebellato, J.L (2000) ya citado, pp. 63-71. Ver también: Rebellato, JL (1989) *Ética y Práctica Social*. Montevideo: Eppal -(1995): *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Montevideo: Nordan. -(2000) *La educación liberadora como construcción de la autonomía y recuperación de una ética de la dignidad*, en Revista Trabajo Social n. 18, Montevideo: Eppal.

2.3 Educación, instrucción, aprendizaje

En el marco de análisis anterior, es necesario abordar la diferencia entre Educación e Instrucción, dado que estos términos suelen ser utilizados indistintamente, dando por resultado la reducción de aquélla a ésta. Con referencia al sentido etimológico de la palabra, las personas especialistas en el tema suelen jugar con la ambigüedad de su significado: Por un lado, el verbo latino *educare* se refiere a “cuidar, hacer crecer”. Por otro, el verbo *educere* (*o ex ducere*) nos remite a la idea de “hacer salir de”.

Para algunos autores esto ha planteado una disyuntiva sobre la cual optar preferentemente: si por una connotación que pone énfasis en la acción externa al sujeto (cuidarlo) o enfatizar, por el contrario, un proceso que se desarrolla desde el interior de la persona (hacerlo salir de sí mismo), como señala M. E. Dengo: “...las corrientes educacionales progresistas y constructivistas otorgan al concepto “Educación” un sentido dinámico sustancial, que en realidad le es propio por el origen etimológico de la palabra... No hay duda de que, en gran medida, la educación es hacer salir y manifestarse las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal. Es el sentido del método mayéutico que desarrolló Sócrates, o sea dar a luz el espíritu, la interioridad, para lo cual el aprendizaje es el instrumento”⁴⁰

Actualmente, además, es frecuente que esta ambigüedad etimológica se utilice para enriquecer el sentido en nuestro idioma, del concepto de Educación, refiriéndose a “un proceso interactivo entre el sujeto educando y su ambiente (*educare*), basado en su capacidad personal para desarrollarse (*educere*)”⁴¹

Desde este enfoque se puede afirmar, entonces, que la Educación debe ser concebida como un proceso (no como una actividad aislada) humano y de humanización individual y colectivo⁴²; dinámico, activo, creador en el que intervienen sujetos y actores específicos (educadores(as) y educandos(as), que se interrelacionan mutuamente para gestar nuevas capacidades, ideas y procesos. Un proceso históricamente determinado por las condi-

40. Dengo, M.E. (1995)- *Educación Costarricense*. San José: UNED. p.7

41. Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación –Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel. p. 14, quien refiere a: Castillejo, J.L. y otros (1994): *Teoría de la Educación*. Taurus: Madrid, p. 18. Más amplia es la mirada sobre la relación entre teoría educativa y acción pedagógica que encontramos en: García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996): *Teoría de la Educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca, en particular todo el capítulo II del primer tomo: “Descripción del fenómeno educacional”.

42. De ahí que su dimensión antropológica sea esencial al concepto y a su sentido: “... el hombre es la medida de la educación... por eso es tan acertada la afirmación del filósofo de la educación Juan Mantovani, cuando nos dice: ‘El concepto de educación no es pensable si no descansa sobre una idea filosófica del hombre (sic), de su espíritu, de sus productos culturales’” en: Dengo, M.E. (1995), p.6

ciones materiales y espirituales de la época y del contexto económico, social, político y cultural concreto de los sujetos que lo llevan a cabo y que constituyen, a su vez, las condiciones sobre las cuales actuar para adaptarse a ellas y mantenerlas o para transformarlas.

La educación es, por tanto, un proceso en el que *ni la neutralidad ni la pasividad son posibles*. Un proceso dirigido a (y por) un fin ético, con una orientación y un sentido trascendente vinculado a las aspiraciones fundamentales del ser humano y que, por tanto, tiene pretensiones de universalidad desde las particularidades individuales y colectivas en que se gesta. Asimismo, susceptible de ser puesto en práctica de forma intencionada, planificada y sistemática, conforme a fines establecidos.

Esta concepción de Educación, que coloca en su centralidad al Ser Humano, sus condiciones y aspiraciones tiene, por tanto, una profunda *dimensión antropológica*, resaltada claramente por la Dra. María Eugenia Dengo (1995), quien enfatiza en el ser humano como objeto y a la vez sujeto de la Educación. Como ser unitario poseedor de una “unidad compleja bio-psico-espiritual y social”. Como ser social, que “no se entiende aislado sino en permanente relación”; creador de cultura, “que realiza la síntesis entre la naturaleza y la cultura”. Como ser dialógico, que esencialmente se comunica y se interrelaciona y que ejerce en los procesos de enseñanza aprendizaje “procesos de diálogo entre educador y educando”. Como ser simbolizador capaz de construir y compartir representaciones del mundo exterior y de su mundo interior y que por medio de la educación “al ser ella transmisora de la cultura de una generación a otra, transmite también los símbolos característicos de esa cultura”. Como un ser cuya condición y posibilidad más legítima es la libertad, como “raíz de toda expresión creadora, así como del pensamiento y la acción política de las personas”. Como un ser que posee una cualidad específica: la educabilidad, que le hace “capaz de adquirir conocimiento y habilidades para adaptarse a diferentes condiciones ambientales o relativas a su propia existencia y para modificar sus comportamientos; en suma, una cualidad que le hace ser *sujeto de aprendizaje*”⁴³

En esta misma perspectiva, se sitúan los aportes en torno a una *Antropología Pedagógica* como disciplina que debe, según Neira (1992): “organizar, sintetizar y orientar educativamente el material filosófico acumulado en torno a la idea de hombre” (y en torno al concepto de formación del ser humano), contribuyendo así a la Teoría de la Educación, en la medida que ésta “es un instrumento mediante el cual los pueblos perpetúan, garantizan y enriquecen sus pertenencias culturales más valiosas, sus propios tipos y formas de ser”.⁴⁴ Avanzando más allá de Neira, Nassif (1980) plantea que la educación es un *proceso cultural* que a) Permite la “transmisión de la cultura históricamente dada o vigente, con el

43. Dengo, M.E. (1995), pp. 9-18.

44. Rodríguez Neira, T. (1992): *La Antropología Pedagógica y su proyección educativa*. En: Medina Rubio, Rogelio y otros (2001). *Teoría de la Educación, educación social*. P. 12 y 16. Madrid: UNED.

propósito de *reproducirla* y asegurar su mantenimiento en el tiempo”; b) Supone la “asimilación y adquisición de la cultura, o de *subjetivización o individualización*” de la cultura, y c) “Ayuda al *desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación culturales*”⁴⁵

Al igual que su dimensión antropológica, esta concepción de educación, tiene una profunda *dimensión sociológica*, así como *sicológica*.⁴⁶ Por otro lado, desde el punto de vista *ontológico*, podríamos señalar que la Educación como proceso de humanización posibilita la *construcción de las personas como sujetos históricos*, es decir, como actores de la historia que nos formamos en el desarrollo de nuestras capacidades humanas, en un proceso de enriquecimiento /crecimiento permanente, que se realiza en forma dialógica e intersubjetiva, en condiciones histórico-sociales determinadas.⁴⁷

Finalmente, la Educación entendida en esta perspectiva, puede asumir múltiples formas, espacios o modalidades: formales, no formales e informales. Nassif, analizando la intencionalidad e inintencionalidad educadora, habla de la *educación funcional* que contiene los “procesos que se dan bajo los factores o elementos del mundo... sin que sea primariamente deliberada” o quiera ser intencionalmente recibida. Así, la califica de “educación *inconsciente, asistemática, ametódica, espontánea y refleja*”. En ese sentido, todo ambiente natural o socio cultural cumpliría una *función* educativa. Por otro lado, estaría la *educación formal*, la cual sería “*sistematizada o sistemática, consciente, metódica y deliberadamente construida*” Así, la educación *formal* se realiza de forma institucionalizada, fundamentalmente a través del sistema escolar.⁴⁸

Por su lado, la Instrucción, centrada en la búsqueda de “transmisión” de conocimientos normas, o técnicas y que está asociada al sistema educativo formal, en el que la institucionalidad escolar aparece como el principal y más importante vehículo y espacio de enseñanza y aprendizaje, tiene características más limitadas y aspiraciones más modestas. La instrucción es apenas una forma de poner en marcha una acción educativa, centrada en la entrega y adquisición de saberes, habilidades y competencias útiles para el desempeño de los alumnos y alumnas en la vida económica, social, política o cultural.

Los fines de la instrucción son los de introducir al alumnado en la racionalidad de la sociedad actual, su lógica, condiciones de competencia y competitividad, con vistas a que

45. Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kpelusz. pp. 72-80.

46. Véase, al respecto, por ejemplo, los aportes de Paulo Freire, particularmente en *Pedagogía del Oprimido* o toda la corriente de epistemología genética aplicada a la Educación basada en Jean Piaget y proyectada por Vigotsky y otros autores constructivistas.

47. Esta perspectiva ontológica es afirmada tanto por Paulo Freire en sus escritos referidos al proceso dialógico de la educación (Ver, sobre todo: *Educación como Práctica de la Libertad* y *Pedagogía del Oprimido*), como por Jürgen Habermas en *Conocimiento e Interés y Teoría de la Acción Comunicativa*.

48. (Nassif, R.: 1980, p. 20).

el individuo sea eficiente e ilustrado integrante de esa sociedad. Pese a estas características más limitadas, hay un sentido común generalizado que ha reducido la noción de lo educativo a la instrucción y especialmente a la que se realiza en la institución escolar, al punto que, para poder impulsar un debate adecuado sobre cualquier tipo de problemas o propuestas educativas, se hace necesario develar y cuestionar este reduccionismo con el fin de establecer un marco de referencia adecuado al tratamiento de lo educativo⁴⁹.

En este marco es que se debe ubicar el componente fundamental del proceso educativo: el aprendizaje. Éste, comúnmente, se confunde también con la instrucción, pero como señala bien *Fermoso* (1982), su carácter es mucho más profundo y lo acerca al proceso integral de la educación:

“El aprendizaje es tarea del alumno y hoy son tan diversos los significados que pueden darse a esta palabra, indudablemente vinculada a la instrucción, como lo son las escuelas y sistemas que explican este proceso psicológico de enriquecimiento y de asimilación e interiorización de estímulos... Precisamente el concepto de ‘aprendizaje’ puede ser el eslabón que une dos partes diferentes en su apariencia de la cadena: instrucción y educación (...). El aprendizaje no es instrucción en cuanto efecto; es mucho más. En los procesos de personalización y socialización hay aprendizaje; y de ahí su misión-puente, porque aprender de esta manera, no es instruirse, sino educarse (...) El aprendizaje es un descubrimiento, un efecto del método heurístico, que se concreta en las dos clásicas cuestiones de los estudios norteamericanos sobre aprendizaje: formación de conceptos y resolución de problemas”⁵⁰.

En esta perspectiva, los procesos de Educación Popular se han situado en la perspectiva de ser incentivos de procesos de aprendizaje a través de relaciones horizontales y dialógicas. Siguiendo la afirmación de *Freire* (1996) que dice: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su propia producción o construcción”⁵¹ se han situado diferenciando una educación “bancaria”, de una educación liberadora, emancipadora⁵²: en lugar de una educación vertical, en la que el educador o educadora “deposita” en la mente del educando, como si fuera un “objeto”, los conocimientos

49. Es muy común, por ejemplo, que al referirse a “los problemas de la educación de un país” sólo se haga referencia a la problemática del sistema escolarizado formal.

50. *Fermoso*, P. (1982). *Teoría de la Educación: Una interpretación antropológica*. Barcelona, CEAC, p. 166.

51. *Freire*, P. (1996): *Pedagogía da Autonomia, saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, p.22

52. *Freire*, P. (1970): *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva. Capítulo II: La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión.

previamente elaborados, para ser memorizados, se propone una educación horizontal, problematizadora, dialógica, en la que ambos son sujetos generadores de aprendizajes, lo que permite liberar las capacidades y potencialidades de las personas, liberándose asimismo de las diversas ataduras que les impiden ser plenamente personas.

De acuerdo con lo anterior, la educadora o el educador, son también sujetos de aprendizaje, responsables de generar la ilusión y la pasión por aprender siempre más; incentivos de curiosidades y de preguntas de fondo; motivadores de percepciones más sutiles, de imaginaciones ilimitadas y de preguntas más críticas; compañeras y compañeros de búsqueda por respuestas y caminos que seguramente abrirán-a su vez- nuevos campos de interrogación y trayectorias, buscando -al decir de *Freire*- promover el paso de una curiosidad ingenua, inicial, a una *curiosidad epistemológica*:

“Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta, en lugar de la tradicional pasividad de cara a las explicaciones discursivas del profesor (...) Lo fundamental es que el profesor y los alumnos sepan que su postura, la del profesor y la de los alumnos es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva sea cuando se habla como cuando se escucha. Lo que importa es que tanto profesor como alumnos se asuman *epistemológicamente curiosos*”⁵³

Todo esto implica que el educador y educadora “aprenden al enseñar”, así como los educandos “enseñan al aprender”

“El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer (...) -razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad- el educador que actué así tiene un momento rico de aprendizaje en su acto de enseñar.”⁵⁴

En definitiva, todo lo señalado en este capítulo apunta a sustentar una visión integral de los procesos educativos, que suponen la transformación del papel tradicional del educador y de la educadora, quienes no solamente tendrían por objetivo trabajar contenidos establecidos, sino que deberían buscar generar las condiciones y las disposiciones que movilizan las capacidades transformadoras: capacidad de aprendizaje, capacidad de comunicarse, capacidad de escuchar, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de

53. *Freire*, P. (1996): ya citado. pp.95, 96 (traducción nuestra, cursivas en el original)

54. *Freire*, P. (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, p. 29

sentir indignación profunda ante la injusticia, capacidad de prever, planear y proyectar, capacidad de emocionarse y disfrutar la belleza, capacidad de expresarse en múltiples lenguajes, capacidad de analizar y de sintetizar, de abstraer y de concretar, de investigar y movilizar. Y la práctica de todo ello, así como la reflexión crítica sobre esta práctica, será la principal manera de formarse a sí mismos, como sujetos de transformación y de creación de lo nuevo:

“En la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer, que se puede mejorar la próxima práctica”⁵⁵



Producción de conocimiento desde las prácticas educativas: investigación y sistematización de experiencias

3.1 Enfoque de investigación educativa

Un primer punto de referencia para este abordaje está en un reporte de la OCDE, sobre Investigación Educativa de hace algunos años⁵⁶, el cual manifiesta la preocupación por el hecho que ella no ha contribuido suficientemente a mejorar las políticas y las prácticas en la educación. Queremos retomar algunas de sus orientaciones y referirlas a nuestro propósito de estudio.

56. Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (1995). Este acápite está basado en la conferencia de la Dra. Ileana Contreras en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la UCR el 15 de marzo del 2001: *Tendencias, retos y condiciones de la producción de la investigación educativa, desde una perspectiva mundial*

55. Freire, P. (1996) ya citado: p. 43.

El mencionado informe retoma la definición amplia de Educación de Cremin, como: “El esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes, valores, destrezas y sensibilidades, y a todo aprendizaje que resulta del esfuerzo directo o indirecto, intencional o no”⁵⁷. De esta manera, asume una perspectiva amplia que le permite describir el desarrollo histórico de la educación, así como la complejidad de los procesos educativos en las sociedades modernas, que abarcan factores políticos, socioculturales y económicos y no se restringen a los sistemas escolarizados.

El reporte mencionado usa dos conceptualizaciones de Investigación Educativa, una de las cuales dice: “Búsqueda sistemática que incluye las actividades de desarrollo que deben realizarse para incrementar el bagaje de conocimiento acerca de la educación y el aprendizaje, y la utilización de ese bagaje de conocimiento para derivar nuevas aplicaciones o para mejorar la educación”⁵⁸.

Respecto a las finalidades del conocimiento que puede ser generado por dicha investigación educativa, se identifican dos perspectivas: una, que esté al servicio de políticos e investigadores (y, por tanto, sea generalizable, aunque informativo, tentativo y problematizador) y/o segunda, que esté al servicio de educadores(as) y líderes escolares (por tanto, particularista y relacionado con la práctica educativa). También se indica que la Investigación educativa debe entenderse siempre en el marco social político y educativo del contexto en que se da y debe aportar una base para las políticas educativas.

Entre los principales retos que se le señalan, están: “la capacidad de responder a necesidades sociales; crear redes de colaboración en el campo investigativo (...) la capacidad de difusión de resultados; el involucramiento de los agentes educativos en los procesos de investigación”⁵⁹.

Al asumir la definición amplia de *Educación* que retoma la OCDE de Cremin, por un lado, se puede resaltar el carácter “deliberado, sistemático y sostenido” del hecho educativo, pero por otro, se debe reconocer que éste produce aprendizajes resultantes de “esfuerzos directos o indirectos, intencionales o no”, hablando, siempre de “transmitir, evocar o adquirir a) conocimientos b) actitudes c) valores d) destrezas y e) sensibilidades. Se estará entonces, haciendo referencia al hecho educativo como *proceso creador, activo y necesariamente dialógico*, lo que implicará distintas mediaciones (formales o no) para llevarse a cabo, pero que no necesariamente dependerá de éstas para lograr sus resultados.

En definitiva, la afirmación fundamental es que la educación es un proceso que *interrelaciona propuestas y respuestas*, cada una con un determinado nivel de autonomía respecto a las otras (hay aprendizajes que van más allá —o “más acá”— de lo formalmente pretendido con el esfuerzo “deliberado, sistemático y sostenido” de quien educa; aunque se deberá también poner atención a los esfuerzos “deliberados, sistemáticos, sostenidos” o no- de quien aprende). Todo esto implica que las fronteras del hecho educativo son sumamente amplias y que, por supuesto, no pueden restringirse a las actividades realizadas en el marco del sistema escolarizado o formal. En definitiva, en esta relación dialéctica de “esfuerzo deliberado...” y “aprendizaje resultante...” el polo dinámico y decisivo es el del aprendizaje, lo que nos remite permanentemente, entonces, al sujeto cognoscente, aprehendiente, constructor(a) de conocimientos, actitudes, valores, destrezas y sensibilidades⁶⁰.

Por otro lado, de acuerdo con la conceptualización de Investigación Educativa que se ha mencionado, ésta tendría como propósito *producir conocimientos* que sean útiles para el mejoramiento de la acción educativa (enfaticando el sentido más cualitativo de “utilidad” y no su sentido instrumental); teniendo, por tanto, como punto de partida y de llegada la práctica educativa en sus más diversas expresiones.

Se derivan de todo esto, tres conclusiones importantes para este trabajo: la primera, que es totalmente pertinente la escogencia de la Educación Popular (su práctica y su discurso) como campo de estudio de una investigación educativa. La segunda, que es preciso identificar los marcos conceptuales de referencia y la consistencia (argumentativa, metodológica y expositiva) de las fuentes y de los productos de la investigación educativa. La tercera, que es importante explicitar sus intencionalidades en términos de la utilidad que tendría como aporte al mejoramiento de la práctica educativa (así como a quiénes realizaría dicho aporte, lo que incluye, como recomienda la OCDE en el informe mencionado, tanto a políticos/as, e investigadores(as), como a educadores(as) de cualquier campo y espacio donde se haga educación). De ahí la formulación de los objetivos de investigación planteados.

57. Cremin L.A. (1976). *Public Education*. New York. Basic Books. Ref: conferencia de la Dra. Contreras.

58. Citado por la Dra. Contreras en la mencionada conferencia.

59. Igual a la anterior.

60. En esta perspectiva, ser “constructor o constructora” implicaría mucho más que “transmitir, evocar o adquirir...”. Recordemos aquí, lo importante que fue en la conferencia mundial de *Educación para Todos* de Jomtien en 1990, la afirmación de que los procesos educativos deberían abordar las “Necesidades Básicas de Aprendizaje”, perspectiva fundamental que ha ido siendo dejada de lado en posteriores conferencias internacionales de educación. Este aspecto lo veremos con detalle más adelante en el próximo capítulo.

3.2 Características del conocimiento educativo y las relaciones intersubjetivas en la investigación educativa

Es importante retomar, además, en este punto, una aproximación de *Elliot Eisner* (1998), en torno al “conocimiento educativo”, basada en la idea del saber como *apreciación de las cualidades por parte del sujeto cognoscente*: a) visión del conocimiento como *proceso*; b) como “arte de la apreciación” a través de la cual se expresa, en la experiencia “... la capacidad para hacer distinciones matizadas entre cualidades complejas y sutiles” c) La *perspicacia* como capacidad para diferenciar y experimentar la “interacción de relaciones cualitativas” d) La capacidad para experimentar los *valores* (calidad) y los *rasgos sensoriales* (cualidad) de lo particular en relación con lo general, la cual llama “inteligencia cualitativa” e) La importancia del *saber antecedente*; del conocimiento de las condiciones y los orígenes de una determinada cualidad, así como las referencias previas (“imágenes”) con las que nos aproximamos a un nuevo saber”⁶¹.

Esta perspectiva nos lleva a afirmar la importancia de enfocar una investigación de esta naturaleza desde el punto de vista de la búsqueda del entendimiento de la *interacción y complejidad* de los factores que constituyen el entramado de relaciones socio-históricas en los procesos de Educación Popular. Así, en la fase descriptiva y narrativa, se hace referencia también a teorías (y se utilizan opciones teóricas para definir las categorías a utilizar) y en las fases más interpretativas se hacen referencia a los elementos empíricos que sustentan las afirmaciones.

Afirma Colás que es el mismo sentido afirmado por *Goetz y LeCompte* quienes “definen la teoría como *generativa*- se preocupa por el descubrimiento de constructos y proposiciones-, *inductiva*—las teorías se desarrollan desde abajo, a través de la interconexión de evidencias y datos recogidos-, *constructiva*—las unidades de análisis comienzan a aparecer en el curso de la observación y descripción-, no son definidos previamente a la recogida de datos-, y *subjetiva*-el propósito de reconstruir categorías específicas que los participantes utilizan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo”⁶².

De ahí que esta propuesta se ubique también dentro de los marcos de referencia planteados por *Colás* cuando afirma que “las diferentes fases del proceso de investigación

no se dan de forma lineal y sucesivamente, sino *interactivamente*, es decir, en todo momento existirá una estrecha relación entre la recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías...”⁶³.

Por otra parte, se incorpora en este trabajo la propuesta de *Burawoy* (1998)⁶⁴ quien en la afirmación de un modelo de *ciencia reflexiva* como contrapunto a un modelo de ciencia positiva, propone desde una perspectiva etnográfica, ir más allá de la tradicional “observación participante” para poner en práctica un “*método de caso extendido*” que se basa en incorporar los vínculos entre el contexto, el diálogo y la intersubjetividad de los actores como constructores de procesos de teorización, lo que permite superar la dicotomía entre sujeto y objeto de investigación, reconociendo, en particular, la importancia de que quien investiga sepa reconocer su propio rol dentro del proceso, posibilitándole objetivar su relación con los demás sujetos participantes:

“Mientras la ciencia positiva propone aislar el sujeto del objeto, la ciencia reflexiva eleva el diálogo como principio definitorio y la intersubjetividad entre participante y observador como su premisa. Ella junta lo que la ciencia positiva separa: participante y observador, conocimiento y situación social, la situación específica y el campo en que ésta se encuentra, la teoría popular y la teoría académica (...) el método de caso extendido aplica la ciencia reflexiva a la etnografía, pretendiendo extraer lo general de lo único, moverse de lo ‘micro’ a lo ‘macro’ y conectar el presente al pasado como anticipación del futuro, todo construido a partir de la teoría pre-existente”⁶⁵.

De ahí que desde esta perspectiva se resalten, para un esfuerzo investigador de esta naturaleza, características como:

- a) la propia *intervención* en el proceso, como factor importante a reconocer y potenciar;
- b) la existencia de *múltiples saberes* en interacción;
- c) la existencia de *múltiples factores* en torno a una situación particular;
- d) la ubicación de *relaciones de fuerza y de poder* en estas interacciones de las cuales quien investiga forma parte;
- e) la importancia de reconstruir permanentemente las teorías a partir de los hallazgos, generando *procesos de teorización* y de diálogo teórico constructivo y no de simple búsqueda de confirmación o no de las teorías existentes;

61. Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado- indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador,

62. Colás, P. (1988) La metodología cualitativa en el estudio de cuestiones educativas en: Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, ISSN 0213-1269, ISSN-e 22538275, N°. 4-5, p.86.

63. Colás, Ma.Pilar, ya citado, pp. 87-88

64. Burawoy, M. (1998): *The Extended Case Method*, en: *Sociological Theory*, Vol. 16, No. 1, pp. 4-33 American Sociological Association.

65. Igual a la anterior, p. 14 y 15. (traducción nuestra)

f) el abordaje multidisciplinar de varios casos particulares no pretendiendo sólo generalizar conforme sus semejanzas, sino valorando la particularidad y riqueza de sus diferencias.

De esta manera es que se incorpora el análisis y estudio de referencias a experiencias específicas, identificando componentes, factores, e interrelaciones prácticas y teóricas que posibilitan dialogar críticamente con el trayecto histórico general de los procesos de Educación Popular, aportando especificidades, pero también reafirmando vínculos más amplios.

Todos estos componentes forman parte de un abordaje epistémico y metodológico comprometido tanto con la investigación como con la acción y que pretende ser coherente y riguroso en ambas dimensiones.

3.3 Tensiones y decisiones en el proceso de producción de conocimiento educativo desde Las prácticas de educación popular

En la investigación realizada para este trabajo se tomaron decisiones metodológicas que tenían que ver con la estructura del diseño general de la investigación, así como con la forma como se decidió abordar el dilema epistémico que se presentaba al ser nuestra práctica personal e institucional⁶⁶ parte integrante del objeto de investigación.

Se optó por asumirla como una propuesta militante de investigación cualitativa y reflexiva, entendida ella misma como componente de nuestra praxis educativa y en permanente vinculación y diálogo crítico con los otros componentes. De esta manera, la necesidad de tomar distancia de la experiencia particular e histórica de la educación popular latinoamericana no contradecía la profundidad del compromiso y el vínculo

66. Principalmente en el *Centro de Investigación y Promoción del Campesinado*, Piura, Perú (1972 a 1974); el *Centro de Publicaciones Educativas Tarea*, de Lima, Perú (1975 a 1980); del *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*, de Costa Rica y la Red Mesoamericana de Educación Popular ALFORJA (desde 1980); y del *Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL*, hoy *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe* (desde 1983). En esos espacios el autor llevó a cabo tareas como alfabetizador, capacitador rural, promotor organizativo, formador de educadores(as), investigador, coordinador de programas, proyectos, seminarios y encuentros, conferencista en eventos internacionales, director institucional, coordinador de redes, productor de materiales didácticos, animador de colectivos y grupos de trabajo, y otras, a través de las cuales ha tenido la oportunidad y el privilegio de obtener intensos e inolvidables aprendizajes en todos los países de nuestra América Latina y en otros continentes.

con ella. Exigía, eso sí, diseñar los procedimientos que posibilitaran ese diálogo crítico y evitar caer en un discurso justificativo. La rigurosidad metódica, entendida, así, como propuesta ética de búsqueda de coherencia en el proceso, se convirtió en un desafío clave. De ahí que había que dar espacio a la descripción, narración y reconstrucción histórica de los procesos, para que los ejercicios analíticos e interpretativos tuvieran una base empírica de referencia que generasen una dinámica inductiva.

Por ello nos pareció clave elaborar un *Panorama Histórico* del fenómeno sociocultural y conceptual que se investiga: realizar un recorrido narrativo y denotativo del trayecto de experiencias y propuestas claves de Educación Popular en América Latina, entre 1959 y 2018, enmarcadas en su contexto a lo largo de cinco períodos marcados por hitos significativos, como veremos más adelante.

Este panorama histórico expresado en una periodización sociopolítica nos proporcionó una mirada de conjunto, estructurada y denotativa de aspectos centrales del trayecto realizado por las propuestas de Educación Popular que fueron identificadas, pudiendo abordar así tanto sus manifestaciones prácticas como sus discursos y reflexiones teóricas. Desde allí, entonces, nos propusimos producir un nuevo conocimiento basado en una interpretación sobre los fundamentos y contradicciones ético-políticas y pedagógicas que subyacen a las prácticas y discursos de la Educación Popular.

Este trabajo ha escogido, por tanto, un camino que parte de la descripción y organización del escenario de experiencias, conceptualizaciones y momentos históricos del campo de la Educación Popular, para luego adentrarse -de manera interpretativa y crítica a través de un ejercicio categorial y analítico- en sus fundamentos ético-políticos y pedagógicos.

3.4 Tensiones enfrentadas en el proceso

Tensión entre la magnitud del campo de estudio y la precisión del aparato crítico

La “Educación Popular”, es un campo muy vasto y diverso. En todos los países latinoamericanos y desde muchos años, se realizan prácticas y se elaboran discursos con ese nombre, aunque con diferentes connotaciones. Pretender aportar a un balance crítico del campo, con base en una mirada panorámica, que identifique sus principales propuestas y enfoques implicaba contar con una base de información suficientemente amplia, pero sin pretender agotar todo lo que podría incluirse en ella. De ahí que la profundidad analítica e interpretativa de esta investigación no estaría dada tanto por la amplitud del campo que constituye el objeto de estudio, o la cantidad de información que se tenga de referencia, sino por la claridad con la que se hiciera dicho análisis.

Tensión entre los discursos y las experiencias

Una característica importante de nuestro campo de estudio es que a la diversidad y dispersión de contenidos y de prácticas, se le añade la no necesaria correspondencia entre ellos. Por una parte, porque nos encontramos discursos de distintas características, por ejemplo: relatos descriptivos de experiencias educativas; transcripción de testimonios; narraciones de situaciones acontecidas; memorias de eventos; esquemas o matrices de clasificación de información; reflexiones de tipo metodológico referidas a experiencias concretas; reflexiones de tipo teórico en forma de ensayos y artículos para debate; sistematizaciones de experiencias, estudios académicos y productos de investigación documental, entre otros. Por otra parte, nos encontramos con que dichos discursos hacen referencia a experiencias de muy diversos alcances, por ejemplo: experiencias personales y/o grupales; locales y comunitarias; procesos que se llevan a cabo en una determinada región; programas de alcance nacional, regional, latinoamericano o global; proyectos temáticos que se refieren a una diversidad de sujetos; proyectos, por el contrario, relacionados directamente a una organización y a un tipo determinado de actores o sectores sociales; experiencias puntuales referidas a alguna actividad específica; experiencias sostenidas y de larga duración en torno a una propuesta estratégica institucional.

Así, en los extremos, tenemos experiencias que no cuentan con una reflexión teórica de sustento, así como, por el contrario, nos encontramos con reflexiones conceptuales que no indican una base empírica de referencia, así como un variado espectro intermedio entre ellas. Por un lado, la mayoría de productores de documentos sobre Educación Popular son sus mismos practicantes, pero existe también importante literatura producida por personas que no realizan una práctica cotidiana de Educación Popular. Finalmente, existe una gran cantidad de referencias de autores o autoras individuales, pero, asimismo, existen muchísimas referencias a materiales elaborados grupalmente como producto de un trabajo colectivo realizado en algún evento o por el equipo de una institución u organización.

Esta tensión, nos exigió identificar las características particulares de las diversas fuentes de información, para poder utilizarlas en el marco de su contexto particular y no pretendiendo una homogeneización que las unificara artificialmente.

Tensión entre la experiencia personal y el análisis teórico con pretensión de generalidad

Este proyecto exigió un esfuerzo de mirada crítica sobre una práctica social e histórica de la cual formamos parte. Nos obligó a relativizar nuestras propias formulaciones y experiencias anteriores, asumiendo otras miradas y lecturas desde otros paradigmas, categorías y aproximaciones teóricas a las que hemos utilizado tradicionalmente. No se

ha pretendido, por supuesto, ser neutrales ante el objeto de estudio, del cual nuestra propia práctica es parte constitutiva, no obstante, el riesgo de hacer una investigación “justificatoria” de la práctica se ha mantenido siempre como tensión.

La rigurosidad en el análisis de contenidos y la incorporación de fuentes diversas y no necesariamente convergentes con los criterios y postulados que hemos venido sosteniendo en estos años, ha sido decisiva para poder hacer, efectivamente, un ejercicio teórico y crítico. Por eso, más que buscar la “objetividad”, creemos que este ejercicio nos exigió hacer una *objetivación* de las prácticas y discursos de Educación Popular, que incluyera los nuestros, en el sentido de mirarlos desde otros ángulos y en un contexto más amplio y diverso⁶⁷.

En este sentido, el mantener un enfoque crítico ha implicado, por lo menos, realizar tres ejercicios:

- a) Una mirada de conjunto a todos los discursos y prácticas que se dicen de “Educación Popular”, sin discriminación alguna, identificando sus interrelaciones y particularidades.
- b) Una preocupación por poner atención, tanto a las afirmaciones fundadas como a las inconsistencias, identificando las contradicciones e incoherencias, así como las opiniones adversas y las que convocan al cuestionamiento⁶⁸.
- c) Una búsqueda propositiva, dialogal y transformadora, abierta al encuentro con corrientes y perspectivas educativas diferentes.

De hecho, pensamos que éste debería ser el esfuerzo permanente de todo educador o educadora: sin pretender alienarnos de nuestras prácticas e intenciones, problematizar lo que hacemos, gracias a la investigación, la sistematización de experiencias y la reflexión crítica dialógica para aprender de nuestras prácticas. Así, siguiendo la propuesta mencionada de *Burawoy* (1998) de un modelo de ciencia reflexiva y tomando en cuenta los vínculos entre el contexto y las relaciones intersubjetivas, superar la dicotomía entre

67. Recordamos aquí las afirmaciones de *Maturana* con relación a la apariencia de objetividad del conocimiento científico, el cual, a fin de cuentas, es reflejo de una razón sujeta a fines y (siguiendo a *Foucault*), es reflejo de un sistema de poder que obstaculiza, e invalida otros discursos. En esta medida, la “objetividad” en la racionalidad científica occidental ha sido utilizada como argumento mítico para legitimar y dominar. *Maturana, H. (1998). La objetividad, un argumento para obligar.* Bogotá: Dolmen-Tm.

68. Es el caso del movimiento de mediados de los años 90 llamado de “refundamentación” de la Educación Popular, que generó un amplio debate en el ámbito más intelectual del campo de Educación Popular, así como algunos escritos de *Vanilda Paiva de Brasil*, *Rosa M. Torres de Ecuador*, *Francisco Gutiérrez* y *Daniel Prieto de Costa Rica*, entre otros.

sujeto y objeto de investigación, en la medida que aspiramos como plantea *Donald Schön* (1982) llegar a ser, como profesionales en la acción, seres “prácticos-reflexivos”⁶⁹.

3.5 El desafío de sistematizar nuestras experiencias

Para poder producir conocimiento teórico desde las prácticas educativas y no sólo sobre ellas, es preciso retomar también las elaboraciones conceptuales echas por sus propios practicantes. Por eso nos parece pertinente precisar en qué consiste la propuesta metodológica de Sistematización de Experiencias, que es un abordaje surgido de las entrañas de los procesos de trabajo social y educación popular propios de América Latina. Debemos señalar, además, que esta investigación pretende realizar un análisis teórico de un campo -la práctica educativa- en el que se busca construir y producir conocimientos, lo cual lo configura como un campo de estudio particular. Por otra parte, los procesos de educación popular, en general, suelen llevar a cabo experiencias educativas innovadoras, lo que implica que debemos tratarlas -a la vez- como fenómenos socioculturales originales y expresiones de una concepción educativa en construcción. Por último, reafirmar que este universo de prácticas (discursivas y no discursivas), no es sólo el universo al cual queremos abordar con un análisis teórico, sino el universo desde el cual queremos producir ese conocimiento. Por eso, hemos dado un énfasis especial a las producciones provenientes de la Sistematización de Experiencias de Educación Popular realizadas por sus propios practicantes⁷⁰.

En la noción que venimos trabajando desde hace algunos años, el concepto de “sistematización” hace referencia a un intento por ir más allá del ordenamiento o clasificación de datos, así como a un esfuerzo por superar la mera narración o descripción de acontecimientos, para -además- realizar una interpretación analítica y crítica de un proceso vivido por las propias personas que los sistematizan. Por eso, no hablamos de “sistematización”, a secas, sino de “sistematización de experiencias”: es decir interpretación crítica y rescate de aprendizajes de procesos históricos, vitales, complejos, en los que

intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico social, institucional y cultural determinado:

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora”⁷¹.

Entenderemos siempre la experiencia como un proceso vivido, una práctica social e histórica en la que se conjugan: acciones – situaciones – condiciones – reacciones- relaciones, etc. entre sujetos sociales, que actúan, conocen, se relacionan, tienen percepciones, ideas, emociones, expectativas, deseos, conflictos, dudas, es decir un conjunto de elementos que caracterizan su *subjetividad*. Pero esta acción se da siempre en *condiciones históricas objetivas* con las que están en permanente interrelación: la situación económica, política, social, de la familia, comunidad, ciudad, país y momento histórico mundial en que se vive. Es decir, un conjunto de factores *estructurales* y *coyunturales* en los que se llevan a cabo dichas experiencias⁷².

El ejercicio de sistematizar experiencias es un ejercicio claramente teórico; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos; hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica. La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran.

La sistematización crea nuevos conocimientos a partir de la experiencia, pero, en especial -en la medida en que su objeto de conocimiento son procesos históricos y sociales- permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el *cambio* en los procesos.

69. Schön, D. (1982). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, Washington: Basic Books Inc.

70. *Sistematización de Experiencias* en el sentido de interpretación crítica de experiencias vividas con el fin de producir aprendizajes significativos que contribuyan a la transformación de las prácticas, tal como ha sido tematizado en los últimos años dentro del campo de la Educación Popular y la Educación de Adultos, en particular el *Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL* y nuestros propios aportes. Ver: Jara, O. (2012). *La Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*, San José: CEP Alforja-CEAAL- Oxfam Intermón

71. Jara, Oscar (2012) ya citado, p. 71.

72. Sobre el concepto de experiencia y su relación con la producción de saber en el espacio académico, ver: de Villers, G. (1990). *L'expérience en formation d'adultes*. Questions de Formation. n. 3. pp. 21-32. También: Marchal, Pierre (1990). *Expérience et expérimentation, jalons pour l'introduction de l'expérience dans le champ du savoir universitaire*. Questions de Formation. n. 3, pp. 71-80. « Questions de Formation » fue una revista de la Faculté Ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes, FOPA, de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, producida entre 1989 y 1996. Tuvimos acceso a ella gracias a la orientación del Dr. Guy de Villers, quien fue nuestro tutor durante una pasantía de investigación realizada en dicha universidad (2002-2003).

La interpretación crítica, no es realizada con otro “marco” teórico, más que el proveniente del propio “contexto teórico” que se posee, aunque esto no significa que se vayan a utilizar de manera rígida y dogmática los conceptos y categorías con los que se cuenta en el punto de partida, pues, al contrario, el proceso nos podrá llevar a cuestionar nuestros conceptos y categorías, en particular los que se revelen como insuficientes para dar cuenta de los fenómenos y factores que se expresan en la experiencia sistematizada, lo que necesariamente nos conducirá a la búsqueda y al diálogo con saberes constituidos.

Entendemos como “contexto teórico” al conjunto de conceptos, categorías y conocimientos con los que fundamentamos nuestra práctica educativa; con los que hemos definido sus objetivos, prioridades y procedimientos (nuestra concepción de educación, nuestra visión del contexto, nuestras afirmaciones sobre el sentido del trabajo que realizamos, la fundamentación de la metodología que utilizamos, la definición de nuestro rol y el de los otros actores en el proceso educativo, etc.). Toda práctica educativa, explícita o implícitamente es llevada a cabo con un determinado “contexto” teórico que la sustenta. La diferenciamos del tradicional “marco” teórico (el cual muchas veces se ha convertido en una declaración formal de categorías y citas de referencia que enmarcan rígidamente un proceso de investigación), precisamente para resaltar los componentes de un proceso abierto de construcción de conocimientos y también para dar un espacio de reconocimiento a los elementos teóricos y conceptuales que están presentes en toda práctica.

La historicidad de esta interpretación, en definitiva, supone entender la lógica de la experiencia particular, entrando en lo más profundo del proceso de ella misma, para descubrir los hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y al que contribuye desde su originalidad. Así será posible descubrir continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos... “tiempo problematizado” como dice Paulo Freire, que nos permite mirar siempre “la historia como posibilidad y no como determinación”⁷³.

La interpretación, como parte de un proceso de sistematización, permite descubrir el sentido de una experiencia, o –más precisamente aún– “construye” su sentido. Pero al hacerlo, la interpretación pasa a ser, ella misma, parte de una nueva práctica. Nunca será posible mirar de la manera anterior nuestra experiencia, una vez que la hemos sistematizado. Podríamos decir que la sistematización (como “interpretación crítica...”) se convierte en un inédito y privilegiado lugar del camino, desde el cual ya no es posible volver inocentemente atrás, porque hemos visto de tal manera el

trayecto andado, que nunca más lo podremos recorrer de la misma forma. De ahí en adelante, solo cabe seguir caminando a nuevos horizontes, iluminados por el sentido de la interpretación realizada.

El discurso interpretativo, producto de la sistematización de experiencias, debe tener coherencia y consistencia; debe contener afirmaciones, negaciones o interrogantes fundadas en las interrelaciones realizadas por medio del ejercicio intelectual y teórico de análisis y síntesis. El discurso interpretativo es uno de los puntos más profundos del proceso de conocimiento de nuestra experiencia, porque se construye como abstracción con base en lo concreto vivido (es ahora, “lo concreto pensado”). Pero no se trata de un discurso acabado ni un monólogo. El discurso interpretativo es un discurso abierto -necesariamente- a otras experiencias y a otras interpretaciones. Es, como interpelación de la práctica, también discurso interpelador de otros discursos y, por eso mismo, objeto de interpelación. Casi podríamos decir que el discurso interpretativo de la sistematización es una provocación para pensar y debatir; es una verdad por indagar, y no un dogma definitivo; es pista para seguir buscando. Por eso, desde la sistematización de experiencias, no puede existir interpretación sin diálogo, sin confrontación, sin desafío a la profundización conceptual y al encuentro con otras teorías. Entendida así, la interpretación crítica sólo puede ser completa, si deviene, finalmente, en práctica transformadora. Por eso, la sistematización de experiencias debe cerrar siempre cada ciclo de su espiral, con un retorno a la práctica.

3.6 Pretensión colectiva y participativa

Este trabajo ha tenido siempre una pretensión colectiva y participativa, pues no está concebido como un esfuerzo aislado unipersonal. Por una parte, porque busca retomar todos los aportes realizados por otras personas en relación con los objetivos y temas planteados. Por otra, los avances de investigación han ido siendo compartidos a lo largo del proceso con un grupo de personas que realizan práctica y teoría sobre Educación Popular en varios países, para confrontarlos y para enriquecerlos. Dichos avances han sido contribuciones específicas y parciales que buscaron aportar desde ya al debate latinoamericano con otras personas e instituciones que no pertenecen al campo de la Educación Popular. Ello permitió obtener criterios de validez y confiabilidad desde las reflexiones aportadas por otros puntos de vista.

Precisamente, como parte de nuestra práctica de Educación Popular, hemos tenido la oportunidad y el privilegio de formar parte de procesos de intensa reflexión crítica, tanto en el seno de la Red Mesoamericana de Educación Popular ALFORJA, como desde el CEAAL- el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe en torno a la vigencia de la Educación Popular en el actual contexto de nuestra región. Ello se ha expresado a través de toda una serie de aportes producidos desde distintas instancias y


73. Freire, P. (1996). p. 25.

por distintas personas, muchos de los cuales han circulado vía la revista *La Piragua*⁷⁴, o en las páginas virtuales de ambas instituciones como se verá en las referencias utilizadas⁷⁵.

Concluimos diciendo que esta aproximación cualitativa y reflexiva, basada fundamentalmente en un proceso sistemático de un trabajo múltiple de análisis de contenido, vinculado con la identificación y sistematización de experiencias y discursos concretos, ha buscado, tal como decíamos al comienzo, producir un aporte teórico y práctico para el debate, la búsqueda y la transformación. Son, contribuciones al diálogo, hechas también a través de un proceso dialógico, con muchas otras personas, tanto del campo de la Educación Popular donde nos desempeñamos, como del campo académico universitario desde el que realizamos esta investigación. Ojalá contribuyan en algo al indispensable acercamiento entre ambos campos.

74. En especial los números 35 a 47, (2001-2020)([www.ceaal.org/publicaciones/La Piragua](http://www.ceaal.org/publicaciones/La_Piragua))

75. www.cepalforja.org www.redalforja.net www.ceaal.org



CAPÍTULO IV

Panorama histórico de la Educación Popular en América Latina

Para la organización de este panorama histórico, hemos considerado los siguientes períodos:

- 4.1 Antecedentes (s. XIX y primera mitad del s. XX)
- 4.2 Primer período: de la Revolución Cubana al gobierno de la Unidad Popular en Chile (1959-1970).
- 4.3 Segundo período: del gobierno de la Unidad Popular en Chile al triunfo de la Insurrección Popular Sandinista (1970-1979).
- 4.4 Tercer período: del triunfo de la Insurrección Popular Sandinista al Levantamiento Indígena Zapatista (1979-1994).
- 4.5 Cuarto período: del Levantamiento Indígena Zapatista al I Foro Social Mundial en Porto Alegre (1994-2001).
- 4.6 Quinto período: del I Foro Social Mundial en Porto Alegre al XIII Foro Social Mundial en Salvador de Bahia (2001- 2018).

Los criterios utilizados para esta periodización han sido los siguientes:

- a) Representan hitos claramente identificables del trayecto seguido desde la mitad del siglo pasado por movimientos sociales y políticos latinoamericanos. No son los únicos relevantes, por supuesto, pero constituyen referencias obligadas para el análisis socio-histórico de nuestra región, puesto que condensan un entramado complejo de factores económicos, sociales, políticos y culturales.
- b) Cada hito es significativo en la medida que abre un nuevo período en términos de la concepción de Cambio Social, de las fuerzas motoras de dicho cambio, así como de las formas de organización y lucha a través de las cuales actúan dichas fuerzas.
- c) Cada hito, si bien tiene un país de referencia, tuvo un impacto importante en el conjunto de los movimientos sociales y políticos populares latinoamericanos y caribeños, tanto en términos teóricos como prácticos, por lo que esta característica nos permite mirar más allá de su particularidad y ampliar la visión al conjunto de la región.

Instrumentalmente esta periodización nos permite tener un hilo conductor común, surgido desde la dinámica histórica de los movimientos sociales y políticos durante más de medio siglo, lo que facilita la clasificación de los elementos presentes en la relación entre Educación y Cambio Social para cada período, en la medida que hay una coherencia entre la lógica de la periodización y los componentes a clasificar.

4.1 Antecedentes

Siglo XIX: “Educación Popular” como instrucción pública

Aunque seguramente podríamos encontrar muchas experiencias que hoy consideraríamos de educación popular en la historia de nuestra Abya Yala a lo largo de varios siglos antes de la conquista española o portuguesa⁷⁶, el uso del término “Educación Popular”,

76. De hecho, consideramos una tarea pendiente el rescatar las formas populares de producción y transmisión de conocimientos y aprendizajes existentes en nuestros pueblos originarios de hace más de 500 años, sabiendo que habían llegado a tener un dominio muy profundo y complejo de la astronomía, la matemática, la arquitectura, la irrigación y los ciclos productivos agrícolas, la música, la producción textil y muchos otros campos del saber. Varias de esas formas perviven hasta la actualidad. Por otra parte, se podrían identificar también los componentes educativos que acompañaron los movimientos de desobediencia, rebeliones indígenas y sublevaciones contra el poder colonial de la magnitud de las lideradas por Túpac Amaru, Túpac Katari y Bartolina Sisa en los Andes y por Touissant L’Overture en Haití, entre muchos otros. También en los diversos procesos de afirmación y lucha por la independencia y hasta en acciones colonizadoras como las de Vasco de Quiroga en México y las reducciones jesuíticas de la población indígena guaraní, por ejemplo.

surge en América Latina luego de la independencia, como un componente de la constitución de las nacientes repúblicas, que buscan la creación de modelos educativos acordes con la nueva realidad republicana, en confrontación con los paradigmas coloniales de educación y que, a la vez, reflejaban la búsqueda de una pedagogía producida desde los desafíos y circunstancias de nuestra región. En ese sentido, es muy ilustrativa y provocadora la antología organizada por Danilo Streck sobre las fuentes de una “Pedagogía Latinoamericana”⁷⁷ que recoge sobre este período, artículos analíticos y textos originales de Simón Rodríguez y Andrés Bello de Venezuela; Nisia Floresta y María Lacerda de Moura de Brasil; Domingo Faustino Sarmiento de Argentina, José Pedro Varela de Uruguay, José Martí de Cuba, Rubén Darío de Nicaragua, Gabriela Mistral de Chile, José Vasconcelos de México, entre otros.⁷⁸

Respecto a esa época, es cada vez más común que se nombre entre los precursores de la Educación Popular en nuestra región a *Simón Rodríguez (1771-1854)*, filósofo, educador, pedagogo, escritor, ensayista y revolucionario. Mentor de Simón Bolívar, y caraqueño como él, ve la “Educación Popular” como un esfuerzo que debe estar destinado a toda la población y como un deber político del Estado como “un medio de transformación de un tipo de sociedad para crear otra: la republicana”⁷⁹ afirmando que ella sería factor de construcción de esta nueva realidad original en “la América Española” que no deberá buscar modelos en Europa pues ella es original como “han de ser sus instituciones y su gobierno y originales los medios de fundar unas y otro (...) o inventamos o erramos”⁸⁰. Por eso propone “la educación de los pobres, los desarraigados, los negros y los indios... formarlos como ciudadanos, proporcionarles los instrumentos para ascender en la escala social alcanzando lugares dirigentes... transmitirles saberes socialmente útiles y valiosos para que fuesen el basamento de una sociedad próspera,

77. Streck, D: (2010) org: *Fontes da Pedagogia Latinoamericana*, Uma antologia. Belo Horizonte, Auténtica Editora.

78. Ver, asimismo: Echeverri, J. (1994) *El pensamiento pedagógico de Simón Bolívar*. Otra obra que incluye antecedentes europeos de los siglos XVI a XVIII sobre las escuelas públicas y pone énfasis en las ideas de Artigas, Bolívar y Simón Rodríguez, así como aportes de Esteban Echeverría, Sarmiento y Varela es el texto de Bralich, J. (1994). *Educación Popular, historia y conceptualización*. Montevideo: EPPAL. En cada país se podrá identificar también antecedentes particulares, como es el caso en Chile de la Sociedad de la Igualdad fundada en 1850 por Francisco Bilbao y Santiago Arcos, como organización política inspirada en los ideales de las revoluciones europeas de 1848, en la que sectores populares e intelectuales unieron esfuerzos para establecer alianzas sociales y políticas y buscaron formar una escuela de propaganda y de educación del proletariado chileno.

79. Rodríguez, Simón. (2006): *La Defensa de Bolívar*. Caracas. citado por Streck, D. (2010) p. 60.

80. Rodríguez, S. (1982). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores.

industriosa⁸¹. A lo anterior, Andrés Bello añadiría como indispensable “el fomento de la enseñanza literaria y científica”⁸²

Por su parte en Argentina, *Domingo Faustino Sarmiento* (1811-1888), es probablemente uno de los primeros latinoamericanos en utilizar explícitamente la noción “Educación Popular”⁸³ referida a la idea de garantizar la instrucción pública para todos los ciudadanos, pero -a diferencia de Rodríguez y Bello- la veía como una “educación común” que, aunque debería ser para todos, contribuyera a la ilustración y “civilización” de un pueblo que, según Sarmiento “carece de inteligencia” y es “atrasado” cultural y socialmente. También con un sentido muy diferente al de Sarmiento, el uruguayo *Pedro Varela* (1845-1879) impulsará sus ideas de una “Educación del Pueblo”⁸⁴, un sistema educativo nacional, autónomo, universal, obligatorio, gratuito, laico e igualitario que contribuya a la construcción de la democracia y en el que se impulse procesos activos de aprendizaje, que respeten los intereses y capacidades de la niñez y de las personas adultas.⁸⁵

Con otro contenido y sin mencionar el término “educación popular”, es necesario destacar el aporte de *José Martí* (1853-1895) a los “fundamentos de una pedagogía latinoamericana”, debido a su valorización de virtudes éticas y cívicas: libertad, honor, justicia, creatividad, dignidad y amor, las cuales deberían ser cultivadas no solo en el espacio escolar; luchando, además, por una educación enraizada en nuestra América, que parta de la realidad cultural y social del pueblo y lo forma para ser capaz de conocer y transformar esa realidad. Son resaltantes sus valoraciones sobre el papel de la educación y las características de la labor docente en la formación integral de las personas, la unidad entre práctica y teoría, estudio y trabajo, lo instructivo y lo educativo, así como el estímulo a la independencia cognoscitiva y la formación de valores en el alumnado.⁸⁶

En síntesis, durante la segunda mitad del S. XIX y la primera mitad de siglo XX, las corrientes liberales que surgen con fuerza en varios países latinoamericanos, suman a sus expresiones en el campo político, social y económico, sus propuestas en el ámbito educativo y cultural, siendo una de las principales el establecer un sistema de instruc-

ción pública, al que denominan “Educación Popular”⁸⁷. La escolarización se convirtió en el medio privilegiado con el que se educaría al “pueblo” como destinatario de la instrucción impartida por el Estado. Se consolida así, lo que Adriana Puiggrós (1994) denomina el *Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE)* “que produjo circuitos desiguales de educación, al mismo tiempo que difundió la cultura moderna a grandes sectores sociales, con un movimiento centrípeto que abrazaba al conjunto de los connacionales para transformarlos en ciudadanos”⁸⁸. Esta característica contribuyó a que en el discurso pedagógico de los países del Cono Sur principalmente, incluso hasta el día de hoy, se suele identificar la noción de “Educación Popular” con la educación básica, estatal y de alcance universal, es decir, con la instrucción pública.

Inicios del siglo XX- Corrientes alternativas: La educación de clase, La extensión universitaria, Las Universidades Populares, La Escuela-Ayllu Warisata

El surgimiento de nuevas corrientes de pensamiento, expresión de movimientos sociales y políticos contestatarios (el anarquismo, socialismo, liberalismo radicalizado, el movimiento indigenista, y la reforma universitaria), generaron a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX una visión diferente de la “Educación Popular” apoyándose en los conceptos de “clase social” y de “pueblo” y proponiendo formas de cogestión y autogestión pedagógica, escuelas sindicales, círculos de estudio, prensa obrera, iniciativas artísticas y culturales, bibliotecas populares, democratización de la universidad, entre otros componentes vinculados al surgimiento del movimiento obrero en nuestra región y a la constitución de Sindicatos, Centrales Obreras y Partidos Políticos Socialistas, principalmente⁸⁹. Varias de estas propuestas tienen vinculación (vía el movimiento

87. Ver: Weinberg, G. (1980). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de la América Latina*, en: “Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe”. Santiago: UNICEF. Rossel, M. A. (1986).

Evolución de la Educación Popular en América Latina y en el Perú, Revista Tarea, No. 15, Lima. Rama, G. (1984). *Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la Educación Popular*, en “La Educación Popular en América Latina”, UNESCO, CEPAL, PNUD. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

88. Puiggrós, A. (1994). *Historia y prospectiva de la Educación Popular latinoamericana*. (pagina inicial-final) en: Gadotti y Torres (org.) “Educação Popular Utopia latino-americana”, São Paulo: Cortez / Editora da Universidade de São Paulo, p. 14. También: Puiggrós, A. (1984): *La Educación Popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*, México, Nueva Imagen.

89. Chiroque, S. y Sulmont, D. (1985). *Educación Popular en Debate*, ponencia en el “II Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación Nacional: 1980-1985”. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

81. Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: D.C, Convenio Andrés Bello.

82. Bello, A. (1976) *Discurso en la inauguración de la Universidad de Chile*, en: Antología de discursos y escritos. Madrid. Nacional.

83. Sarmiento, Domingo F. (1952): *La Educación Popular*. Buenos Aires: Luz de Día.

84. Varela, J.P. (1874). *La educación del pueblo*. Montevideo: Tipografía La Democracia.

85. Rocchietti M. (2010) *José Pedro Varela: a construção de um sistema educativo nacional, autónomo e igualitário para um Uruguai democrático*, en: Streck, D. (2010) ya citado, pp. 117-133

86. Streck, D. (2010, 135-136)

obrero internacional) o, semejanzas de intención y forma con experiencias similares de Educación Popular en el continente europeo⁹⁰.

Estas formas de *autoeducación obrera* irían luego confluyendo con los movimientos de crítica al elitismo de las Universidades, que promovieron acciones de “extensión universitaria”, surgidos de las movilizaciones, rebeldías y encuentros estudiantiles en países como Argentina, Chile, Perú, Cuba, Guatemala, México, Colombia y otros a comienzos del siglo XX⁹¹. En particular, la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, significó un hito que marcó hasta el presente el pensamiento crítico y transformador en las universidades latinoamericanas, como ha sido reconocido y recordado en la celebración de su centenario por muchas universidades latinoamericanas:

“Aquella revuelta estudiantil inspiró todo un movimiento de transformación de las estructuras y del concepto mismo de Universidad en América Latina y el mundo, hasta entonces controladas por las oligarquías y el clero. El movimiento estudiantil de la época, cansado de ver cómo su casa de estudios era dominada por el dogmatismo religioso y por una jerarquía autoritaria y excluyente, luchó por una mayor participación en la toma de decisiones, el mejoramiento académico, la libertad de cátedra y el respeto a la diversidad de credos, pensamientos y tendencias científicas y filosóficas. Hace cien años, las y los estudiantes, que hoy nos empeñamos en recordar marcaron el camino de la libertad y el sueño.”⁹²

En particular, la idea de crear una línea académica de “extensión universitaria” como vínculo entre universidad y sectores sociales populares, que había surgido en Gran Bretaña y Francia a fines del Siglo XIX, es promovida claramente por el movimiento de la Reforma de Córdoba a partir de la cual se propagó a varios otros países:

90. En particular con las experiencias nórdicas de “Círculos de Estudio” y también las “Escuelas superiores populares” (Folk High School) inspiradas en el pensamiento de Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, y que se mantienen hasta la actualidad como aportes importantes para el fortalecimiento democrático de esos países. Como referencias: Skovmand, Roarl (1983): *Grundtvig and the Folk High School Movement*, en “Tradition and Renewal- Grundtvig’s vision of Man and People, Education and the Church in relation to World Issues Today, Thodberg an Thyssen,(ed), The Danish Institute, Copenhagen. Boris, Steven (1991): *The Land of the Living- The Danish folk high schools and Denmark’s nonviolent path to modernization*, Blue Dolphin, Nevada City, California.

91. Bralich, J. (1994): *Educación Popular, historia y conceptualización*, Montevideo, pp. 34-36.

92. *Manifiesto de la Universidad de Costa Rica en defensa de la Universidad Pública y de la acción social transformadora en el contexto de conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba*. San José, 24 de abril 2018. <https://accionsocial.ucr.ac.cr/forodeaccionsocial> Ver, por ejemplo, en la documentación proporcionada por este enlace, la compilación de textos digitales sobre extensión universitaria en América Latina.

“Las tempranas movilizaciones callejeras, el derecho a la plaza pública y a la fiesta obrera, así como las episódicas y balbuceantes huelgas estudiantiles, fueron indicios significativos del comienzo de un proceso de mimesis cultural de la resistencia, que aproximaron gradualmente y sin confundirlos, los ideales, las acciones estudiantiles y obreras. En este horizonte, las propuestas de la “extensión universitaria” y de la autoeducación obrera, lograrían una cierta convergencia, configurando un proceso de recomposición y reinención de los campos educacionales y culturales contrahegemónicos. Sin embargo, fue en los años de la Reforma Universitaria, particularmente entre 1918 y 1925, donde las Universidades Populares, devinieron en capital simbólico en los imaginarios estudiantiles y obreros⁹³.

En ese contexto rebelde y el surgimiento de movimientos socialistas y antiimperialistas, se funda en 1923 en el Perú, una de las experiencias más destacadas: la “Universidad Popular González Prada” a iniciativa de Víctor Raúl Haya de la Torre, iniciándose como vínculo formativo de estudiantes y profesores universitarios con la población obrera textil del distrito de Vitarte, cerca de Lima:

“En Vitarte la población obrera cada día se entusiasmaba más y más con la obra que la universidad popular realizaba. Tres noches en Lima y tres en Vitarte se dictaba clase sobre materias varias (...) arte, historia, economía, ciencias, cuestiones obreras y revolucionarias (...) La asistencia era libre, aunque existía un registro donde los obreros se inscribían. La enseñanza era gratuita. Ni los alumnos pagaban, ni los profesores recibían paga (...) Todos los profesores reunidos formaban la junta de profesores, que estaba integrada además por los representantes de los alumnos que debían ser obreros”⁹⁴

Una clara muestra de la importancia asignada a estos procesos formativos de clase, que tratan de vincular al proletariado nacional con el movimiento obrero y revolucionario mundial, que se dieron en varios de nuestros países, la tenemos en la primera conferencia que el fundador de la Central General de Trabajadores del Perú y del Partido Comunista Peruano, José Carlos Mariátegui, dió el 15 de junio de 1923 en la Universidad Popular González Prada, sobre la historia de la crisis mundial, diciendo:

93. Melgar Bao R. (2014): *Las Universidades Populares en América Latina, 1910-1925* en:

www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149, quien analiza con detalle la experiencia de México, Puerto Rico y Guatemala, incluyendo en esta última el papel del dirigente estudiantil de ese tiempo, Miguel Ángel Asturias.

94. Cornejo Koster, Enrique: *Crónica del movimiento estudiantil peruano*. En: Bralich, J. (1994) pp. 36-37.

“En el Perú falta por desgracia una prensa que siga con atención, con inteligencia y con filiación ideológica el desarrollo de esta crisis. Faltan asimismo maestros universitarios capaces de apasionarse por la idea de transformación que actualmente transforma el mundo y de liberarse de la influencia y perjuicios de una cultura y de una educación conservadora y burguesa. Faltan grupos socialistas y sindicalistas dueños de instrumentos propios de cultura popular y en actitud por tanto de interesar al pueblo por el estudio. **La única cátedra de Educación Popular con espíritu revolucionario es esta cátedra en formación de la Universidad Popular** (...) yo no les enseño, compañeros, desde esta tribuna la historia de la crisis mundial, yo la estudio con vosotros”⁹⁵.

Unos años después, al fundarse la Confederación General de Trabajadores del Perú, Mariátegui impulsa que en su interior se constituya la “Oficina de Autoeducación Obrera” concebida como “organismo oficial de cultura proletaria de la CGTP”, funda la revista *Amauta* como “voz de un movimiento y una generación” y también el periódico *Labor*, como prensa informativa e instrumento de lucha y de organización de la clase obrera⁹⁶.

Estaba surgiendo otra concepción de “Educación Popular”, vinculada ya no con la instrucción pública, sino con una formación política que respondiera a las necesidades de organización, de movilización y de conciencia de los movimientos populares, con una perspectiva de clase. Como dice Valeria Rezende, para el caso de Brasil, pero que se puede aplicar en la mayoría de países:

“Los movimientos obreros y revolucionarios que emergieron desde finales del siglo XIX, especialmente el anarco-sindicalismo, que predominó hasta 1922, se proponían y llevaban a cabo un esfuerzo por educar a los trabajadores como **parte fundamental de su acción política** y, además de mantener centros, actividades y publicaciones culturales, tenían su propia propuesta de cambio de los sistemas de enseñanza.

A continuación, los comunistas, desde 1922 tuvieron su sistema de formación de militantes y su proyecto con vistas a influir en la cultura del país en general o a educar ampliamente a través del arte y la literatura, sobre todo a las clases medias. Se trataba de despertarles la sensibilidad ante las injusticias del capitalismo

—a través del arte- y a transmitirles el conocimiento científico de la realidad —producido por los intelectuales revolucionarios- que erradicaría la conciencia falsa y alienada de la cual el pueblo era portador”⁹⁷.

Esta corriente, en varios países quedó en suspenso durante cerca de dos décadas, siguiendo la misma suerte de muchas organizaciones sociales y políticas que en los años cuarenta y cincuenta fueron reprimidas por regímenes dictatoriales que buscaban frenar el avance de las ideas socialistas y comunistas en la región.

Warisata: La Escuela Ayllu

Por otra parte, desde el contexto indígena particular de Bolivia, Elizardo Pérez (1892-1980) y Avelino Siñani (1881-1941) promovieron a partir del 2 de agosto de 1931 una innovadora propuesta pedagógica que, sin denominarse “Educación Popular” buscaba responder a las necesidades y características sociales y culturales de la población indígena: la *Escuela Ayllu Warisata*.

Esta experiencia y propuesta pedagógica duró solamente diez años, pero inspiró pautas de orientación para repensar la educación con los pueblos indígenas en Bolivia y otros países latinoamericanos. Sus énfasis estaban en crear una escuela de acción y aprendizaje activo, creador y liberador, enraizado en las matrices culturales comunitarias indígenas e insertada en prácticas productivas, con autonomía económica y curricular respecto al sistema escolar de las ciudades, gobernada por los consejos de ancianos y sabios de sus lugares y abierta al entorno comunitario del que forma parte, que se relacione con el resto del mundo, pero sin perder sus raíces; una educación vinculada con un proceso de liberación de la servidumbre, integrando trabajo con educación de manera armónica⁹⁸. Una escuela que:

“saliendo de sí misma para hacer gravitar su acción en los planos vivos de la economía, el hogar, el arte, la política del indio, cumpliendo una misión social que toda escuela moderna debe poseer, ya que educar no es enseñar, sino despertar, suscitar, alentar, impulsar (...) [con] todos los elementos necesarios para que su acción signifique un nuevo episodio de la vida indígena: cuerpo médico escolar, con atribuciones para organizar campañas para la asepsia, la buena alimentación

95. Mariátegui, J. C. (1930). *La crisis mundial y el proletariado peruano*. Lima: Revista Amauta. N° 30 (negritas nuestras).

96. Yépez, Isabel y Estela González (1981). La autoeducación obrera, Chaski, Boletín de Educación Popular # 17. Lima. Tarea. pp. 7-15. Jara, O. (1980). *Aproximaciones a un balance de la Educación Popular en el Perú*, en Sime, L. (1990): *Aportes para una historia de la Educación Popular en el Perú*. Lima: Tarea, pp. 17-28.

97. Rezende, M.V. (2003). *La Educación Popular en Brasil: elementos para una historia*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra. p. 15.

98. De Alarcón, Silvy (2018) *Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad*. En: Guelman Anahí, Mónica Salazar y Fabián Cabaluz (coord.) *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*, Bs. As. CLACSO

cualitativa e integral, aseo, salubridad; campos de experimentación pecuaria y agrícola (...) se denominarán 'Escuelas de Esfuerzo'; nuestra pedagogía será una pedagogía basada en el trabajo y en propósito de hacer de cada obstáculo un objetivo de triunfo. Esfuerzo en las aulas, en los talleres, esfuerzo en los campos de cultivo, esfuerzo en la vida doméstica, volvemos a repetir, en el ideal de superación progresiva y constante (...) La niñez debe aprender conocimientos y explicarse el fenómeno de la vida a través de una enseñanza en que su propia iniciativa y su propio esfuerzo intervengan de manera principal"⁹⁹

Aunque la experiencia propiamente dicha de Warisata terminó a inicio de la década de los cuarenta, su influencia estuvo presente en la Reforma Educativa impulsada en 1955 por parte del gobierno de la Revolución Nacional de 1952, que pretendía masificar el acceso a la instrucción pública e hizo énfasis en el sistema escolar campesino incrementando núcleos escolares en el campo desde primaria hasta normales rurales¹⁰⁰.

Mientras tanto, en países como México, Brasil y Argentina, los llamados gobiernos nacionalistas populares impulsarían políticas también llamadas de "Educación Popular", como veremos a continuación.

Mediados del siglo XX: La educación del pueblo como destinatario, meta de los gobiernos nacionalistas populares

En otro ámbito, el de políticas estatales, entre los años treinta y sesenta, América Latina vive de manera particular el entramado de relaciones geopolíticas que se producen en torno a la presencia hegemónica de los Estados Unidos en nuestros países (antes y después de la Segunda Guerra Mundial) y al modelo de desarrollo de sustitución de importaciones. En ese marco, y vinculado a la necesidad de garantizar el abastecimiento de materias primas, se promueven con el apoyo técnico y financiero norteamericano muchos programas de *extensión agrícola*, que implicaban la realización de programas de

educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico basado principalmente en el modelo de desarrollo capitalista estadounidense. Con la idea de que el incremento de los niveles de instrucción determinaría mayor nivel de desarrollo económico, los gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización, en particular en la década de los cuarenta.

Para los gobiernos calificados de "populistas" (o nacionalistas populares) como el de Lázaro Cárdenas en México (1934-40), Getulio Vargas en Brasil (1930-54), Juan Domingo Perón en Argentina (1946-55) el ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación se convierte también en meta fundamental: "la obra político-educacional de los nacionalismos populares, consistió en llevar a su máxima extensión el concepto liberal novecentista de 'sistema educativo escolarizado estatal', sin alterar la relación de 'instrucción pública' establecida entre el Estado y el Pueblo"¹⁰¹, por lo que esas visiones, que tenían al *pueblo como destinatario*, se consolidan fuertemente, aunque no logran superar las desigualdades en el derecho al acceso a la instrucción pública que las condiciones económicas sociales y culturales habían causado en la mayoría de nuestros países¹⁰².

De todos modos, Adriana Puiggrós, que es una de las personas que más ha estudiado la relación entre las políticas educativas nacionalistas populares y la Educación Popular latinoamericana, considera que aquéllas sí estaban respondiendo a las demandas del magisterio, sectores obreros y campesinos, grupos indígenas, mujeres y otros sectores, dando respuesta "a las interpelaciones de las grandes mayorías nacionales de aquellos países en los cuales, generalmente generados por grandes movimientos de masas, se habían instalado gobiernos antiimperialistas, nacionalistas y democratizantes", elevando a nivel de discurso pedagógico y política educacional estatal tales interpelaciones, tendiendo a acentuar el carácter democrático y popular de dichas políticas¹⁰³. Incluso señala que la "pedagogía socialista" del *Cardenismo*

"Fue la mayor profundización alcanzada por este tipo de políticas en cuanto a vincularse con una Educación Popular en su intención democrática, participativa y antiimperialista; por otra parte, que los proyectos educativos del Peronismo enfrentaron las tendencias liberales de la oligarquía reconociendo situaciones de marginación y opresión social y que no sólo daban respuesta a las demandas educacionales populares, sino que "incluían elementos importantísimos de la

99. Pérez, E. (1992), *Warisata: la escuela ayllu*. La Paz: HISBOL/CERES, pp. 168-171. Párrafos referidos a su declaración de principios. Tomado de: Streck, D. (2010) *Fontes da pedagogia latino-americana*, ya citado, pp. 231-245. Dos vídeos recientes, uno que relata la biografía de Pérez y Siñani y otro en que su nieta Tomasa Willca analiza su propuesta pedagógica, pueden verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=Msxo7XD5N1c> y <https://www.youtube.com/watch?v=oqmZGCVuyVc> En la actualidad, el Estado Plurinacional de Bolivia aprobó desde el año 2010, la nueva ley de educación, N. 70 que lleva por nombre "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" en homenaje y bajo inspiración de estos dos insignes educadores bolivianos.

100. <https://www.educa.com.bo/revolucion-1952-1964/la-reforma-educativa> y el interesante análisis de Cajas, Beatriz (1998): 1955: *De una educación de castas a una educación de masas*, en "Ciencia y Cultura" n. 3, La Paz. ISSN 2077-3323

101. Puiggrós, A. (1994) ya citado, p. 15.

102. Ver: La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Visión. y también Puiggrós, A. (1994), ya citado.

103. Puigross, A. (1983). *Discusiones y tendencias en la Educación Popular latinoamericana*, Encuentro académico México-España, Ponencias, México: DIE-IPN. pp. 14-15

simbología popular... [por ejemplo] el discurso feminista de Eva Perón tuvo un papel político educacional de enorme importancia y millones de mujeres argentinas comprendieron simultáneamente su carácter de obreras y su carácter de mujeres oprimidas”¹⁰⁴

Pese a estas características de intención social y política de transformación, los proyectos educativos nacionalistas populares no modificaron el vínculo tradicional entre docentes y alumnos al interior del aula, “planteando la enorme paradoja de la existencia de un proceso de democratización que posibilitaba el acceso de los sectores oprimidos al sistema educacional, pero sin grandes cambios en la modalidad de participación ya en el interior del sistema”¹⁰⁵. Además, en la mayoría de países latinoamericanos incluso en los de mayor población rural, la expansión del sistema escolar de esos años se instaló principalmente en entornos urbanos, agudizando las contradicciones y desigualdades entre las ciudades y el campo, marginalizando a las poblaciones indígenas y campesinas y manteniéndolas con altos niveles de analfabetismo.¹⁰⁶

De ahí que, en muchos países, ante la incapacidad de los sistemas escolares para atender a la mayoría de la población, se diera con apoyo de la OEA (creada en 1945) y la UNESCO (creada en 1946) mayor impulso a los programas de Alfabetización y Educación de Adultos como una educación *compensatoria* de las carencias educacionales en la infancia, pero teniendo siempre como referencia el modelo escolarizado al que se buscaría ingresar en algún momento. Por ello, en la segunda Conferencia General de la UNESCO (en México, 1947) se fomenta y difunde un nuevo concepto, extremadamente general, la “Educación Fundamental” la cual “tiene por objeto proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social que les permita ocupar el lugar a que tienen derecho en el mundo moderno para realizar así el anhelo de las Naciones Unidas de vivir en paz unos con otros” y crea en varios países del “Tercer Mundo” centros dedicados a promoverla¹⁰⁷.

104. Puigross, A. (1983). P. 16

105. Igual a la nota anterior.

106. Según las estimaciones de la UNESCO, en 1950 la población analfabeta mayor de 15 años en América Latina y el Caribe era de más de 40 millones de personas (aproximadamente un 38 % de la población), predominantemente en zonas rurales. Ver: UNESCO Statistics Yearbook, 1999.

107. En nuestro caso, el CREFAL, originalmente *Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina*, en Pátzcuaro, Michoacán, México, el cual luego de sucesivas actualizaciones de su misión ha pasado a llamarse *Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe*: www.crefal.edu.mx

Algunas consideraciones sobre esta etapa de antecedentes

Concluimos esta etapa de antecedentes, indicando que, a partir del nacimiento de las repúblicas en nuestra región, la problemática educativa aparece vinculada claramente con los procesos de cambio social y político, en particular con los procesos de construcción democrática. Así, en todo este período comienza a surgir una clara contradicción entre -por un lado- la intencionalidad y el deseo de universalización de la educación a través del sistema de instrucción pública centralizado y -por otro- los límites del mismo para lograrlo y resolver las demandas de equidad en sociedades que continuaron reproduciendo estructuras elitistas y lógicas coloniales desde un modelo de desarrollo excluyente que privilegiaba además lo urbano sobre lo rural. Estas tensiones pusieron de manifiesto la relevancia de las condicionantes económicas, sociales, políticas y culturales que inciden en las posibilidades de cambio que puede tener una política educativa.

Por otra parte, en esta etapa se expresaron dos nociones contrapuestas respecto a lo que se podría entender por una educación “popular”: por un lado, la que entendía que el pueblo es el *destinatario* de esas acciones o políticas educativas y por otro, la que entendía que debería ser el *protagonista*; la que buscaba ponerla en práctica prioritariamente desde las políticas del Estado y la que buscaba principalmente generar capacidades de autoeducación popular desde los espacios de organización propios. Asimismo, se puso de manifiesto el cuestionamiento al elitismo y autoritarismo predominante en las universidades, afirmándose la necesidad de su democratización, posibilitando los vínculos entre el estudiantado y las organizaciones sociales vía la extensión universitaria o la creación de universidades populares. Finalmente, aparece también reflejada una tensión entre la pretensión democratizadora de acceso al sistema educativo y la reproducción de relaciones verticales y antidemocráticas a su interior, en particular respecto a los métodos de enseñanza.

Así concluye, a fines de los años cincuenta del siglo pasado, esta etapa que hemos denominado de “antecedentes de la Educación Popular en América Latina”, fenómeno social y concepción educativa que con una base propia y afirmaciones que retoman algunos aspectos de los antecedentes señalados, tiene propiamente su comienzo a la mitad del siglo, vinculado al impacto del proceso revolucionario cubano y los inicios de la pedagogía liberadora propuesta por Paulo Freire. Veamos a continuación lo que aconteció en nuestra región desde entonces a la fecha, organizado en cinco períodos:

4.2 Primer período De La Revolución Cubana al Gobierno de La Unidad Popular en Chile (1959-1970)

Un nuevo período histórico-político

La Revolución Cubana abrió un nuevo período histórico-político en América Latina, al demostrar que era posible romper el esquema de dominación colonial que se había impuesto a nuestros países desde la conquista española y que el modelo de desarrollo capitalista republicano había dejado intocado. Pero, además, significó una demostración de que era posible pensar desde la realidad específica de América Latina, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y de autodeterminación, cuestionando los esquemas populistas y paternalistas con los que los gobiernos habían intentado paliar en las décadas anteriores las crecientes tensiones económicas, sociales y políticas creadas por el modelo dominante.

En ese contexto ubicamos el papel significativo que juega la *Campaña Nacional de Alfabetización*, como cumplimiento de uno de los puntos más importantes del programa de la Revolución Cubana, que en el lapso de un año supuso erradicar el analfabetismo y facilitar el acceso universal y gratuito a los distintos niveles de instrucción, creando las condiciones para el futuro acceso universal a la escolarización primaria, secundaria, técnica y superior, reconocida como uno de los mayores logros de Cuba en el ámbito internacional.

La Campaña, con algunas actividades antecedentes durante el año 1960, se inicia el 1 de enero de 1961 y concluye el 22 de diciembre de ese mismo año en que se proclama a “Cuba, Territorio Libre de Analfabetismo”¹⁰⁸. Habían sido alfabetizadas 707 mil personas, por lo que el índice de analfabetismo en el país quedó reducido a 3,9 % de su población total colocando a Cuba entre las naciones de más bajo índice de analfabetismo en el mundo. La Campaña implicó el involucramiento de un total de 271 mil educadoras y educadores a lo largo y ancho de la isla, es decir, supuso una intensa movilización social en medio de un contexto complejo de tensiones geopolíticas debido a que ese mismo año se declaró el carácter socialista de la Revolución y se tuvo que enfrentar el intento de invasión contrarrevolucionaria de Playa Girón.

El proceso revolucionario cubano, desde entonces, unió la conquista del acceso universal y gratuito a la educación escolarizada en todos los niveles del sistema, garantizado por el Estado, con el proyecto de construcción de una sociedad socialista. Esto visto

108. Ver: www.ecured.cu/Campaña de Alfabetización

como un derecho social fundamental, enmarcado en la búsqueda de dar respuesta a las necesidades políticas, sociales, ideológicas y económicas de su proyecto. Asumiendo una perspectiva estatal, centralizada e inspirada en el modelo soviético en sus inicios, resolvió el tema del analfabetismo y la escolarización, aunque sus propuestas pedagógicas propias e innovadoras, en el marco de la Educación Popular latinoamericana, tuvieron que esperar más de dos décadas para surgir y proyectarse¹⁰⁹.

La respuesta a La Revolución Cubana: La “Alianza para el Progreso”

A partir del impacto causado por la Revolución Cubana, y la consecuente dinamización de movimientos de lucha por la transformación social en otros países, los poderes hegemónicos buscaron dar respuestas a las demandas populares en el afán de impedir que se repitiera este fenómeno en otros países. Una de ellas fue dar un significativo impulso a la Educación no formal de adultos, marcada con la perspectiva del “Desarrollo de la Comunidad” y con apoyo financiero de la “Alianza para el Progreso”, ambas, iniciativas importantes de los Estados Unidos¹¹⁰. El concepto de *Desarrollo de la Comunidad* fue promovido por el gobierno estadounidense a través de los programas de “ayuda a los países subdesarrollados” de la Administración para la Cooperación Internacional (ICA por sus siglas en inglés), antecesora de la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID); por su parte, la “Alianza para el Progreso” fue impulsada por el presidente Kennedy en 1961,

“anunciando una década de desarrollo planificado y una colaboración financiera muy importante (...). En el terreno educativo se proponía como una de sus metas la eliminación del analfabetismo y ampliación de las enseñanzas secundaria, vocacional, técnica y superior. Ello exigía la realización de reformas sustantivas especialmente en las estructuras agraria, tributaria y educativa, y la realización de planes, programas y proyectos técnicamente elaborados. Ellos tenderían, entre otros objetivos, a mejorar los recursos humanos mediante la elevación de los niveles generales de salud y educación. En ese marco se produjo un importante apoyo a programas de educación de adultos”¹¹¹.

109. Ver, por ejemplo: Alforja (1990). *Encuentros Latinoamericanos y del Caribe de Educación Popular 1983-1990*. San José y: Pérez, E. (2000). “Qué es hoy la Educación Popular para nosotros”, Buenos Aires: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. pp. 15-33 y Pérez, E. (2002): *La promesa de la pedagogía del oprimido*, en: Temas n. 31, La Habana, pp. 39-46

110. Ver: Barquera, H. (1982). *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*. México: CEE.

111. Rodríguez, L. M. (2009). *La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (coords.) “Perspectivas históricas de la

Así, los temas de “desarrollo” y “modernización” se pusieron de moda, acompañados de modelos de intervención social y comunitaria orientados a incorporar a la población en proyectos que eran pensados y dirigidos desde fuera, y que muchas veces crearon situaciones conflictivas y agudización de tensiones previamente existentes.

Paulo Freire y La Pedagogía Liberadora

A partir de la ruptura política y epistemológica causada por la Revolución Cubana, se crean dos importantes dinámicas educativas en nuestra región: por un lado la expansión de la Educación de Adultos —con distintas variantes— y por otro, el surgimiento de una propuesta de Educación Popular nombrada como “Pedagogía de la Liberación” o “Pedagogía Liberadora”, principalmente inspirada por el pensamiento y obra de Paulo Freire, que se confrontarán y se entrelazarán de múltiples modos durante las siguientes décadas.

Al respecto es muy clarificador un trabajo de Carlos Rodrigues Brandão que recorre esta temática introduciendo la relación entre *Educación permanente*, *Educación de adultos* y *Educación Popular*, indicando que “a partir de los primeros años de la década de los sesenta, surgen, además de los rutinarios desdoblamientos de la educación de adultos, propuestas de educación, con moderación europea en algunos casos (educación permanente) y radicalismo latinoamericano (Educación Popular) en otros, que representan el retorno de la educación de las clases populares y de toda educación a su condición de movimiento”¹¹²

La propuesta freiriana de una educación liberadora, sin embargo, no surge recién en los años sesenta ni se reduce a una propuesta de alfabetización de personas adultas, como suele entenderse. Existen influencias fundamentales en su pensamiento político-pedagógico, que tienen que ver tanto con sus relaciones personales, como con el contexto histórico en el que aquel se desarrolla, siempre en diálogo y debate con propuestas teóricas, sociales y culturales.

La primera y esencial influencia es la de su esposa Elza Maia Costa Oliveira, con quien se casó en 1944. Elza, era una profesora y alfabetizadora que experimentaba métodos pedagógicos innovadores y que desempeñaría un papel fundamental en su vida como educador y también en la formulación de su pensamiento¹¹³. Elza fue pionera en la

inserción del arte en la educación en las escuelas públicas de Recife y precursora en la formación de profesores. Estaba especialmente interesada en la alfabetización.

“Elza promovió la aproximación crítico-reflexiva de Paulo Freire con las cuestiones educacionales. A través de ese encuentro se desarrolla la Pedagogía de la Convivencia, por medio de la cual ella influenció y contribuyó a la construcción de las teorías y prácticas Freirianas, al ser partícipe de ese proceso histórico (...) Idealizadora y realizadora al lado de Paulo Freire de las primeras experiencias con las palabras generadoras y los círculos de cultura, fundamentando y sistematizando el proceso de alfabetización para personas adultas mundialmente conocido como “Método Paulo Freire”¹¹⁴.

Ello, aunque no ha sido divulgado suficientemente, fue reconocido muchas veces por el propio Freire:

“Elza en verdad, ejercía una influencia extraordinaria sobre mí desde el punto de vista existencial y del punto de vista intelectual. Yo debería decir ‘antes de Elza’ y ‘después de Elza’ (...) gracias a Elza, descubrí que lo que yo hacía, mientras enseñaba portugués, era algo más que enseñar, era precisamente educar... yo no lo sabía, y ha sido Elza quien me ha iluminado con relación a eso. Súbitamente yo empecé a reunir sueños antiguos y a reconocer conexiones entre ellos... tuve la certeza de que era un educador o que tendría que convertirme en un educador. Esa fue la primera gran influencia de Elza sobre mí”¹¹⁵.

La otra gran influencia pedagógica fue el pensamiento de Anísio Teixeira, quien en 1947 fuera director de educación del Estado de Bahia, y que formaba parte del movimiento “Educação Nova” que había redactado en 1932, (cuando Brasil no tenía ni una política ni un sistema de educación), un famoso manifiesto reivindicando la “educación laica, gratuita y democrática para todos, indistintamente”¹¹⁶. A través de Teixeira, Freire recibe también la influencia del pensamiento de Dewey, en particular sus propuestas de “aprender a aprender”; “aprender haciendo” y la importancia de la “libertad creativa y la autonomía del educando”.

Una tercera fuente importante en la construcción de su propuesta político-pedagógica, fue la larga experiencia (1947- 57) de trabajo en el Sector de Educación y Cultura del

educación de personas adultas”, Revista Electrónica de Formación Continua de Adultos, www.campus.usal.es, Universidad de Salamanca, volumen 3, N°1, p. 73.

112. Rodríguez Brandão, C. (1981). *Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina*. Revista Educación de Adultos INEA México, volumen 2, No 2, pp. 28-41.

113. Rosas, P. (2003). *Papéis Avulsos Sobre Paulo Freire, 1*. Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, Universidade de Recife: Editora Universitária da UFPE

114. Spigolon, N. (2009). *Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação*. (Tesis de maestría). Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, p. 111

115. Freire y Horton (2002) *O caminho se faz caminhando*. (3ª edición). Petrópolis, RJ, Vozes. p. 83.

116. vv aa. (2011) *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. En: de Paiva Bello, José: História da Educação no Brasil - Período da Segunda República; resumo do manifesto. <http://hid0141.blogspot.com>

SESI (Servicio Social de la Industria) en Recife, en cuyos centros sociales se ofrecía atención médica, escolar, actividades deportivas y culturales, y donde tuvo que investigar sobre salarios, condiciones de trabajo y de salud de los trabajadores. Estos años fueron reconocidos por Freire como “indiscutiblemente un tiempo fundante” un “campo de experiencia, de estudio, de reflexión, de práctica, que se constituyó como un período muy significativo de vinculación entre la práctica y la teoría, indispensable para la gestación del texto *Pedagogía del Oprimido*”¹¹⁷ uno de cuyos elementos fue encontrarse con trabajadores adultos analfabetos, donde le impresionaba no el que no supieran leer o escribir, sino sus condiciones de vida, su situación de estar sumidos en la “cultura del silencio”, deshumanizados, oprimidos, sin palabra: “A veces, cuando les oía, en las conversaciones con ellos, fue que aprendí algo de su sintaxis y semántica, sin lo cual no hubiera podido, con eficacia, haber trabajado con ellos, me preguntaba si no estarían percibiendo cuán poco libres eran”¹¹⁸.

Por ello, cuando en Julio 1958, Freire presenta en el II Congreso de Educación de Adultos en Rio de Janeiro la ponencia: “La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los mocambos” (en el Estado de Pernambuco), ya plantea que el problema de fondo no era el analfabetismo, sino la miseria del Nordeste Brasileiro. Que la alfabetización tenía que vincularse con la transformación de las estructuras injustas y no debía ser un proceso “sobre” o “para” las personas, sino “con” los educandos y con la realidad, estimulando la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política¹¹⁹. Esta visión marca definitivamente el enfoque de defensa del ejercicio de la democracia en la educación, que sostiene en su tesis presentada en 1959 para obtener el grado de profesor en Historia y Filosofía de la educación en la escuela de Bellas Artes de Pernambuco: “Educación y Actualidad Brasileira”.

Cuando a fines de 1961 asume el Gobierno João Goulart, apoyado por una alianza muy diversa, compleja e inestable¹²⁰ que se propone realizar un conjunto de reformas nacionalistas, un proceso importante de Reforma agraria y un programa nacional de Alfabetización al que es convocado para organizarlo, Freire ya cuenta con una base consistente de lo que sería su pensamiento educativo innovador, pero serán los desafíos e influencias de este nuevo contexto los que le posibilitan convertirlo en una filosofía educativa, en una propuesta alternativa que identifica como *educación liberadora*.

117. En: Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*, RJ, Paz e Terra, p. 18 (traducción nuestra)

118. Igual a la anterior. p. 22

119. Andreola B. y Bueno, M. (2005). *Andarilho da Esperança, Paulo Freire no CMI*, São Paulo, Aste. pp. 28-30.

120. Rezende, V. (2003). *La Educación Popular en Brasil: elementos para una historia*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra.

En el Brasil de los años cincuenta, una condición para votar era ser persona alfabetizada. De ahí que la lucha contra el analfabetismo sería considerada un factor muy importante de democratización, lo cual entusiasmaba a los movimientos de izquierda y generaba resquemores en la oligarquía y los sectores de derecha. A inicios de los sesenta, en particular en el nordeste brasileño, diversas iniciativas de alfabetización, de participación social y también de un análisis crítico de la realidad estaban en marcha, (El MEB- Movimento de Educação de Base, el MCP- Movimento de Cultura Popular, la SUDENE -Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, la campaña “De pé no chão” (“con los pies en la tierra”) entre otras):

a) La iglesia católica por medio de la Conferencia de Obispos (CNBB), organizó el *Movimiento de Educación de Base*, MEB, en 1961, surgido de las escuelas radiofónicas de la Iglesia, con apoyo político y financiero del gobierno de Goulart:

“El MEB entrenó a miles de personas como monitores o alumnos ... sus contenidos abordaban los problemas que afectaban la vida cotidiana de los pobres y las injusticias de que eran víctimas se van revelando y produciendo intentos de organización sindical rural, de acción transformadora a nivel local y ensayos de articulación nacional”¹²¹

b) En Pernambuco, el 13 de mayo de 1960, Germano Coelho funda el *Movimiento de Cultura Popular*, MCP, al que Freire se adhiere con entusiasmo. El MCP tenía como intención el contribuir a incrementar la presencia participativa de los sectores populares en la sociedad brasileña, a través del impulso e iniciativa de estudiantes y sectores intelectuales: “Los intelectuales buscan espacios y formas “populares” de comunicación y expresión para llevar la “realidad brasileña” a la conciencia de la población y enseñarle al pueblo lo que había que saber para avanzar por la ruta del antiimperialismo y el socialismo. En líneas generales se tomaban del pueblo las formas y de los intelectuales, los contenidos”¹²². Así, por ejemplo, las “plazas de cultura” ideadas por Paulo Rosas y los “círculos de cultura” tenían por objetivo “capacitar culturalmente a la población excluida del desarrollo” para que salieran de lo que Freire llamaba la “cultura del silencio”.

c) Previamente se había creado la Superintendencia de Desarrollo del Nordeste, SUDENE, la cual tenía como director a Celso Furtado. La Sudene, benefició al MCP, al MEB, a las Ligas Campesinas y a la Universidad de Recife, respondiendo a la demanda de análisis científico e investigación social de esa importante región en un período de intensos cambios. Freire participaría por pedido del ministro de

121. Rezende, V. (2003) p. 17

122. Igual a la anterior, p. 19

educación, Darcy Ribeiro, en la discusión y aprobación de proyectos de la USAID para el nordeste¹²³.

d) En Natal, estado de Rio Grande do Norte, Moacir de Góias puso en práctica la campaña de alfabetización para personas adultas: “De pé no chão também se aprende a Ler” (“con los pies en la tierra también se aprende a leer”).

Así, en el contexto de estas iniciativas, Paulo Freire crea en la Universidad de Recife, el 8 febrero 1962 el “*Servicio de Extensión Cultural- SEC*” y asume su secretaría ejecutiva (aparentemente, esta sería una de las primeras experiencias de extensión universitaria que se dio en Brasil). Junto con ella, también a iniciativa de Freire, se crea la *Radio Universidad* - “al servicio de la democratización de la cultura”-, por medio de la cual el MCP transmitiría su programa de Cultura Popular y Alfabetización; asimismo, se crea la Revista *Estudios Universitarios*¹²⁴. Es interesante ver desde aquí cómo Freire percibía la importancia de un abordaje integral, práctico y teórico, de las propuestas educativas, articulando las dimensiones pedagógica, cultural y comunicativa.

Con estos recursos, luego de una pequeña experiencia en Recife que no logró llevarse a cabo totalmente, se inicia en 1963 la memorable Campaña de Alfabetización en Angicos, Rio Grande do Norte, donde se pone en práctica por primera vez el “método Paulo Freire” y con éxito se alfabetizan 300 trabajadores rurales en 45 días, lo que genera un gran impacto y expectativa en el país.

La campaña fue producto de un acuerdo entre el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, creado por Freire, y la Secretaría de Educación del estado de Rio Grande do Norte, con una importante participación de jóvenes profesores y la dirigencia estudiantil universitaria: la Juventud Comunista, la Juventud Universitaria Católica y la Juventud Estudiantil Católica¹²⁵. Se financió con fondos de la Alianza para el Progreso y al decir de Freire sobre Angicos: “Fue una experiencia importante que se

presentó como un resultado de algo que estábamos probando y que necesitábamos confirmar. Además, ella nos educó también, fue una práctica que resultó de innumerables hipótesis de trabajo y experiencias anteriores”¹²⁶

Pese a lo importante de esta experiencia en Angicos como punto de referencia del pensamiento de Freire, en realidad la Alfabetización de personas adultas era sólo una parte de toda la propuesta político-pedagógico freiriana de ese momento, lo cual muchas veces no es reconocido ni resaltado. Paulo Freire y su equipo de Pernambuco, lo que hicieron fue criticar la totalidad del sistema “bancario” de educación en todos sus niveles, a cambio del cual proponen “bajo bases populares y con objetivos de transformación social, otro sistema de educación, del cual la alfabetización de adultos es sólo un nivel y toda la educación dirigida a los adultos es apenas una parte de un conjunto de etapas”¹²⁷. Este aspecto, sumamente importante para los propósitos de esta tesis, es resaltado por uno de los integrantes del equipo de Freire, Jarbas Maciel, citado por Brandão:

“El SEC no podría hacer del método de educación de adultos del profesor Paulo Freire su única y exclusiva área de interés y trabajo. La alfabetización debería ser – y lo es– un eslabón de una extensa cadena de etapas, no sólo un método de alfabetizar, sino un sistema de educación integral y fundamental. De esta forma, vimos surgir junto al Método Paulo Freire de Alfabetización de Adultos, el *Sistema Paulo Freire de Educación*, cuyas sucesivas etapas ya comienzan ahora a ser formuladas, y algunas de ellas aplicadas experimentalmente, desembocando con naturalidad en una auténtica y coherente *Universidad Popular*.” (...) Pensado como un sistema completo de retotalización de la educación desde un punto de vista popular...este sistema preveía las siguientes etapas: 1. Alfabetización infantil 2. Alfabetización de adultos 3. Ciclo primario y básico rápido. 4. Extensión cultural a nivel popular, secundario, preuniversitario y universitario 5. Instituto de Ciencias del Hombre, Centro de Estudios Internacionales.¹²⁸

Así, con la experiencia de Angicos como referencia, en 1964 el ministro de educación Paulo de Tarso Santos, invita a Freire a coordinar el Programa Nacional de Alfabetización (PNA) con la intención de alfabetizar y politizar a 5 millones de personas adultas de Brasil. Sin embargo, esta experiencia duró solamente 83 días, pues se oficializó el 21 de enero, pero fue extinguida por el Gobierno militar luego del Golpe de Estado del

123. Freire, P. y Guimarães, S. (1987). *Aprendiendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra. Pp. 18-30

124. Dimas B. y Djanyse Mendonça (2004) dicen en la *Revista Estudos Universitarios*, Universidade Federal de Pernambuco, número especial de reaparición 50 años después de su clausura: “Neste sentido, o SEC nasce sob o signo dos seguintes objetivos: a) Promover a difusão cultural, levando a Universidade a agir junto ao povo, através dos meios de divulgação a seu alcance; b) Contribuir, por meio de publicações, cursos, palestras, informes de interesse científicos e outras realizações culturais para o desenvolvimento da cultura e das mentalidades regionais; c) Realizar, na Universidade e fora dela, cursos de extensão e seminários visando, sobretudo, ao estudo da realidade e cultura brasileira e dos problemas da região; d) Procurar divulgar amplamente os trabalhos e as realizações da Universidade do Recife, proporcionando um maior conhecimento de sua natureza e de seus objetivos”

125. Rezende, V. (2003). p. 20

126. Freire, P. y Guimarães, S. (1987), p. 27

127. Brandão, C. R. (1987): *La Educación Popular en América Latina*, Lima: Tarea, p. 19. Para profundizar en el conocimiento de esta etapa ver especialmente las pp.21-40.

128. Maciel, J. (sf): *Fundamentação Teórica do sistema Paulo Freire de Educação, Cultura Popular e Educação Popular*, en Brandão (1987), ya citado, pp. 129-131.

31 de marzo, concretamente a través del decreto 53.886, el 14 de abril, como uno de los primeros actos de la dictadura, lo que demuestra lo peligrosa que era considerada su propuesta por los militares. En las semanas siguientes al golpe, toda la actividad de investigación y trabajo del Servicio de Extensión Cultural fue destruida y muchos de sus activistas fueron a la cárcel o al exilio, entre ellos Paulo Freire.

Paulo Freire en Chile: difusión del método alfabetizador y la “concientización”

Freire, luego de estar setenta días en la cárcel, se ve obligado a exiliarse en Bolivia en septiembre de ese año con un contrato de asesoría al Ministerio de Educación estando en el gobierno el líder del MNR Víctor Paz Estenssoro, pero debido al golpe militar que da en ese país el general Barrientos y agobiado por la altura de La Paz, se asila en Chile en el mes de noviembre, donde vivirá un importante período en el que, junto a la dureza del desarraigo, podrá llevar a un nuevo nivel tanto su práctica como su propuesta teórica de una educación liberadora. En Chile, el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei, que impulsaba una serie de reformas económicas y sociales, le invita a través de Jacques Chonchol a trabajar en la alfabetización del campesinado y la formación de personal técnico del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA y otras entidades como la Corporación de Reforma Agraria, el Instituto de Desarrollo Agropecuario y la Consejería Nacional de Promoción Popular.

Este período le permite a Freire desarrollar más la propuesta que había iniciado en Angicos y prefigurado antes del golpe en Brasil, permitiéndole concretizar aportes a programas nacionales de alfabetización y educación de adultos, en ámbitos no tradicionales, involucrando a un buen número educadoras y educadores populares no formales, con disposición y compromiso militante. Esto se hace posible en un clima de euforia y mística que terminó superando los alcances previstos originalmente por el proyecto de la Democracia Cristiana y las posturas de “teoría de la marginalidad” planteadas por Roger Vekemans y su Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina, DESAL, tal como identifica claramente Fauré (2017). Así, Freire impulsa con mayor claridad una propuesta que vincula educación y política, el develamiento de la lógica de dominación y la relación entre procesos educativos y procesos de liberación¹²⁹.

En este espacio, muy pronto salen a luz y se divulgan tres de sus trabajos que tendrán repercusión luego en toda nuestra América Latina: “La educación como práctica de

la libertad”, “Acción Cultural para la libertad” y “¿Extensión o Comunicación”¹³⁰ así como cartillas de alfabetización con la propuesta metodológica del “método sico-social” (recuperación del universo vocabular de la población iletrada, identificación de temas generadores y palabras generadoras, codificaciones gráficas de los temas generadores, familias silábicas, ficha de descubrimiento silábico, proceso dialógico en círculos de cultura, el educador como coordinador y no profesor, etc.) que, a partir de entonces comienza a ser aplicada en muchos países, según Brandão (1966, p.8) como una “acción cultural liberadora y concientizadora de los adultos”¹³¹.

Para Freire el exilio contribuyó también a la maduración de su propuesta: “el momento histórico en Chile fue fundamental para explicar la consolidación de su obra. Fue fundamental para la formación de su pensamiento político-pedagógico. Encontró un espacio político, social y educativo dinámico, rico y desafiante, permitiéndole re-estudiar su método en otro contexto, evaluarlo en la práctica y sistematizarlo teóricamente”¹³². Todo ello se expresa en su obra fundamental: “Pedagogía del Oprimido”¹³³ la cual escribe entre 1967 y 1968.

Paralelamente, es en este período que se divulga extensamente su concepto de “concientización”, como construcción colectiva de un ejercicio educativo “que posibilitara al educando descolocarse de una conciencia intransitiva para pasar a una conciencia transitiva ingenua, la cual, luego trabajada en nuevas etapas del sistema educativo, se podría volver conciencia crítica, revolucionaria y transformadora del educando y de su realidad”¹³⁴. Refiriéndose a este concepto, Brandão (que en ese momento lo traduce como “concientización” por no encontrar equivalente en castellano) lo define como:

130. Freire, P. (1969) *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva; (1968) *Acción cultural para la libertad*, Santiago: ICIRA; y (1969) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Santiago: ICIRA

131. La primera etapa del método según Brandão: “Trata no sólo de motivarlo para la alfabetización, sino también de llevar a sus participantes a reflexionar colectivamente sobre una serie de problemas básicos, ligados al concepto antropológico de cultura. Esa base antropológica... debe constituir una tarea de crítica y descubrimiento de elementos básicos sobre el hombre, la cultura y el trabajo... la dimensión del hombre como creador de cultura y transformador del mundo”. Brandão, C. R. (1966): *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL. p. 9

132. Moacir Gadotti (2005), En Andreola, Balduino y Mario Bueno (2005), ya citado. p. 37.

133. Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva

134. Maciel, Jarbas. Ya citado. Ver también para todo este período: Fávero, Osmar (org.) (1983): *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal. (Biblioteca de Educação v. 3). Para una extensa referencia sobre su vida, obra y estudios sobre su pensamiento ver, como ya señaláramos anteriormente: Gadotti, M. (1996) *Paulo Freire, uma Bio-biografia*, São Paulo, Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire, São Paulo.

129. Fauré, D. (2017) *Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei, Chile (1964-1970)* Revista Kavilando Vol. 9, N°1. Medellín. pp 51-72.

“La transitividad crítica, una promoción a la que llegaremos mediante la educación dialogal y activa, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por probar los “hallazgos” y disponerse siempre a revisiones. Por despojarse al máximo de los prejuicios en el análisis de los problemas. Por esforzarse en evitar deformaciones en la aprehensión. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por el rechazo de posiciones de pasividad. Por la seguridad en la argumentación. Por el placer del debate. Por la aprehensión y receptividad a todo “lo que es nuevo”. Por inclinarse siempre a las interrogaciones.” (Paulo Freire: *Conscientização e Alfabetização- uma nova visão de processo*. Estudios Universitarios; Rev. de Cultura da Univ de Recife, # 4, abril-junho 1963).¹³⁵

Sin embargo, el término “concientización”-en castellano- como proceso de toma de conciencia sobre los aspectos esenciales de la dimensión humana y de las condiciones particulares de cada persona y grupo social, terminó imponiéndose y luego fue siendo vulgarizado y reducido en su contenido a formas de aprendizaje o transmisión ideológica tradicionales, al punto que el propio Freire dejaría de utilizarlo a partir de 1972 indicando que su masificación le había hecho perder el sentido original con el que lo creó. La rápida difusión masiva del “método de alfabetización Paulo Freire”, obvió en muchos casos la fundamentación filosófica, lingüística, didáctica, psicológica y antropológica elaborada por Freire y su equipo de la SEC, generalizándose incluso la mitificación de ser un método “que alfabetiza a persona adultas en 40 horas”, a partir de algunas evaluaciones que se hicieron en la experiencia de Angicos, castrando toda su significación de fondo.

Algunas consideraciones sobre este período

En definitiva, este riquísimo período “fundacional” de una concepción de Educación Popular liberadora, que tiene a la Revolución Cubana y a las experiencias iniciales impulsadas por Paulo Freire como sus referencias, marcaron un hito decisivo para las comprensiones y las prácticas de Educación Popular en adelante, así como para el surgimiento de enfoques y corrientes divergentes –e incluso contradictorias -entre sus practicantes.

Es interesante identificar en este período, nuevamente, la tensión entre construir políticas democratizadoras que generalicen el acceso a la instrucción (vía alfabetización, capacitación campesina, educación de adultos y otros) y construir prácticas educativas democráticas y liberadoras, dentro y fuera del espacio institucional escolar. En el contexto posterior a la Revolución Cubana, los aportes prácticos y teóricos de Freire se

colocan en medio de dicha confrontación, pero ya tomando posición desde una filosofía educativa liberadora que se enfrenta a una concepción domesticadora de un sistema de instrucción “bancario”, impositivo y vertical al que propone como alternativa una educación dialógica, horizontal y generadora de conciencia crítica. Una educación que aportara a la creación de una “cultura popular y transformadora”, que diera “voz a los sin voz” y que posibilitara el cambio de las condiciones de opresión por parte de las propias personas que estaban al decir de Freire “sumidas en la cultura del silencio”.

Además, en este período se reitera la búsqueda por articular como actores de esta nueva educación a las universidades (vía el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife), a las instituciones públicas, el movimiento estudiantil y las organizaciones sociales populares. Relevante es aquí reafirmar que la propuesta freiriana no se limitaba a la alfabetización y educación básica, sino que apuntaba a la formulación de todo un nuevo sistema educativo democrático y democratizador, cuyo punto más alto sería una Universidad Popular y un Centro de Estudios Internacionales. Este período marcaría definitivamente, con un gran impulso, las pautas de búsqueda y creación de la educación popular en América Latina en las siguientes décadas, como veremos a continuación.

4.3 Segundo período: Del Gobierno de La Unidad Popular en Chile al triumfo de La Insurrección Popular Sandinista en Nicaragua (1970-1979)

Educación Popular, cultura popular y organización popular: nuevas perspectivas

El 3 de noviembre de 1970, se inicia otro nuevo período político en América Latina, cuando – presidido por Salvador Allende Gossens- asume el gobierno de Chile la Unidad Popular, coalición de partidos políticos de izquierda que propugnaba “la vía chilena al Socialismo”, y que a diferencia de la vía armada inspirada por la Revolución Cubana diez años antes, apostaba por un proceso de transición pacífica y democrática al socialismo, utilizando la legalidad del Estado de Derecho de un país capitalista para realizar profundos cambios en su estructura económica, social, política y cultural. Este proyecto tenía también la particularidad de no ser dirigido por un partido único, sino por una coalición que, además, articulaba a todos los movimientos y fuerzas que estuvieran en favor de los cambios sociales y democráticos. Se planteaba además como un proceso de cambio cultural, pues:

135. Brandão, C. R (1966). *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL.p.23

“El proceso social que se abre con el triunfo del pueblo irá conformando una nueva cultura orientada a considerar el trabajo humano como el más alto valor, a expresar la voluntad de afirmación e independencia nacional y a conformar una visión crítica de la realidad.

Las profundas transformaciones que se emprenderán requieren de un pueblo socialmente consciente y solidario, educado para ejercer y defender su poder político, apto científica y técnicamente para desarrollar la economía de transición al socialismo y abierto masivamente a la creación y goce de las más variadas manifestaciones del arte y el intelecto (...)

El nuevo Estado procurará la incorporación de las masas a la actividad intelectual y artística, tanto a través de **un sistema de educación radicalmente transformado**, como a través del establecimiento de un sistema nacional de **cultura popular**¹³⁶

Un elemento fundamental de esta propuesta de transición política era el progresivo ejercicio de un poder popular, estimulado y orientado por los “Comités de la Unidad Popular” a constituirse en las fábricas, haciendas, barrios, oficinas y escuelas, “donde quiera que el pueblo se organice para luchar por sus problemas específicos y donde quiera que se desarrolle la conciencia de la necesidad de ejercerlo. Este sistema de trabajo común será un método permanente y dinámico de desarrollo del programa, una **escuela activa** para las masas...”¹³⁷. De esta forma, la creación de una cultura popular, basada en el desarrollo de procesos organizativos sociales y políticos relacionados con la creación de una nueva conciencia, aparecen asociados con claridad con el impulso de procesos de Educación Popular.

Adicionalmente, el gobierno de la Unidad Popular buscó llevar a cabo un proyecto de transformación y democratización integral del sistema educativo chileno, llamado “Escuela Nacional Unificada” (ENU) promoviéndose desde el recientemente unificado Sindicato de Trabajadores de la Educación (SUTE) un largo debate durante 1971 que involucró a docentes, estudiantes, padres de familia y organizaciones sociales, apostando por un sistema permanente, descentralizado y participativo, que proponía garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia escolar, la vinculación entre teoría y práctica, entre estudio y trabajo productivo y la integración los distintos niveles en

un solo sistema, eliminando las diferencias entre la enseñanza técnica y humanista. Este proyecto no pudo llevarse a cabo debido a la férrea oposición de los sectores contrarios a la Unidad Popular, quienes lo acusaron de ideologizante y de “lavado de cerebros” con el objetivo de inculcar el marxismo¹³⁸.

Así, las experiencias de Educación Popular de este período estarán marcadas principalmente por la búsqueda de vinculación entre los procesos organizativos y los procesos educativos. De esta manera, se profundizaron y radicalizaron los programas de Educación Popular vinculados a la reforma agraria, la organización campesina y la alfabetización de personas adultas que se habían iniciado en el gobierno anterior de Eduardo Frei y que habían contado con el apoyo y orientación de Paulo Freire.

Para estas alturas, él ya había salido de Chile para ir a enseñar en Estados Unidos y luego a trabajar en Ginebra en el Consejo Mundial de Iglesias, pero su libro *Pedagogía del Oprimido*, que sintetizaba lo esencial de su filosofía y propuesta político-pedagógica y que fue publicado en 1970 en inglés, ya se había editado en castellano y comenzaba a circular por todos los países latinoamericanos abriendo una nueva perspectiva paradigmática para el pensamiento y el quehacer de la Educación Popular, como propuesta teórico-práctica de una acción cultural liberadora, que se expresa en una educación problematizadora y dialógica frente a una educación bancaria y anti-dialógica¹³⁹. Sus cuatro capítulos fundamentales: a) sobre la contradicción opresores-oprimidos; b) entre concepción bancaria y concepción problematizadora de la educación; c) entre la dialogicidad y la antidialogicidad como matrices antagónicas de acción cultural y d) sobre la investigación temática y el contenido programático, significarán en adelante una fuente de referencia esencial para todas las educadoras y educadores populares. Paradójicamente, el exilio le posibilitó a Freire, como experiencia vital de desgarramiento y distanciamiento, una lectura y relectura de la realidad brasileña que había tenido que abandonar, desde la realidad chilena en ebullición que le desafiaba, con lo que pudo sistematizar en este libro lo que había ido construyendo no sólo como pensamiento, sino también como práctica pedagógica¹⁴⁰.

138. <http://piensachile.com/2012/03/la-escuela-nacional-unificada-enu-febrero-1973/>

139. Freire, P. (1970). La primera edición en castellano (traducida del portugués original) fue hecha por Tierra Nueva, en Montevideo. En Brasil, sólo fue posible imprimirlo en 1975.

140. Es muy ilustrativa la narración que Freire hace de este proceso en Freire, P. (1992): *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, RJ, Paz e Terra. Pp. 51-66 y en Freire P. y Guimaraes, S. (1987). *Aprendendo com a própria história*, RJ, Paz e Terra., pp.79-102. Un texto que desarrolla con mucho detalle también su periplo en Chile y, en particular sus vínculos con Ernani Maria Fiori quien escribiera el prefacio del libro y que Freire siempre

136. Unidad Popular (1969): *Programa básico de Gobierno de la Unidad Popular, candidatura presidencial de Salvador Allende*, pp. 27-28. Santiago. (negritas nuestras). El pacto de Unidad Popular fue firmado el 26 de diciembre de 1969 por el Partido Comunista, Partido Socialista, Partido Radical, Movimiento de Acción Popular Unitaria, Partido Social Demócrata, Acción Popular Independiente.

137. Igual a la anterior, p. 11. (negritas nuestras)

La simpatía y expectativa generada por el proceso chileno hicieron que los aportes freirianos en castellano se conocieran y divulgaran rápidamente por toda la región, aunque los que mayormente lo hicieron, fueron aquellos vinculados con su método de alfabetización de personas adultas, los cuales fueron aplicados en zonas rurales de varios países, especialmente en el marco de los procesos de Reforma Agraria¹⁴¹.

Educación política de masas: para aprender la teoría científica revolucionaria

Mientras tanto, bajo la inspiración de otras corrientes más tradicionales de formación política de la izquierda latinoamericana, el sello editorial creado por el gobierno de la Unidad Popular con el fin de divulgar literatura a nivel masivo¹⁴², la *Editora Nacional Quimantú*, dirigida por el costarricense Joaquín Gutiérrez, publica en tirajes de cincuenta a cien mil ejemplares la serie de *Cuadernos de Educación Popular*, coordinada por Marta Harneker y Gabriela Uribe, la cual se distribuiría luego por toda América Latina como una muestra “típica” de lo que sería un material de “Educación Popular” (por su lenguaje sencillo, extensión corta, uso de esquemas, gráficos, ejemplos, resúmenes y cuestionarios) útil tanto para la elaboración teórica, como para la propaganda y la agitación, que estaban concebidos como los tres componentes que contribuirían a fortalecer la “organización de masas” y del partido.

Esta corriente entendía la Educación Popular como una educación política, en la que se buscaba “traducir” a lenguaje sencillo los conceptos y el análisis marxista-leninista de la sociedad, la teoría científica aplicada a la realidad concreta, siguiendo el principio atribuido a Lenin: “Sin teoría revolucionaria, no hay práctica revolucionaria”. En la introducción al primero de los doce números de la serie¹⁴³ las autoras transmiten claramente la concepción educativa que les orientaba:

reconoció como “una síntesis extraordinaria de comprensión de lo que yo decía”, se encuentra en: Tribiños A y Balduino Andreola (2001) *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile*, Porto Alegre, Ed. Ritter dos Reis. Recientemente, un interesante artículo escrito por Deborah Mazza y Nima Spigolon titulado: *Educação, Exílio e Revolução: O Camarada Paulo Freire*, producto de varios años de investigación autobiográfica, recorre el trayecto y las tensiones del exilio de Freire entre 1964 y 1980 en su periplo a Bolivia, Chile, Estados Unidos, Ginebra y África. Ver. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v3, n7, ene-abr 2018: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

141. Como, por ejemplo, los materiales producidos por el Centro de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, CENCIRA de Perú, en 1970-72 o por el Instituto Agrario Nacional de Venezuela en 1970, entre muchos otros.

142. Entre noviembre 1971 y agosto 1973, Quimantú publicó más de 10 millones de libros que se distribuyeron por todo el largo territorio nacional de Chile.

“Sin la participación de las grandes masas no hay revolución. Es por ello que una de las tareas más urgentes del momento es que los trabajadores se eduquen, que se capaciten para responder a las nuevas responsabilidades que surgen del proceso revolucionario que vive nuestro país. Pero, para poder transformar una sociedad determinada tenemos que hacer un análisis de esa realidad que nos permita actuar sobre ella. El instrumento teórico que usamos en este caso es el conocimiento científico de la sociedad o Materialismo Histórico. Esta serie de Cuadernos de Educación Popular (CEP), se propone justamente tratar de entregar en forma pedagógica, y al mismo tiempo rigurosa, los instrumentos teóricos más importantes para comprender el proceso de cambio social y poder plantear cuáles deben ser las características de la nueva sociedad que queremos construir”¹⁴⁴

Así, durante los años setenta, estas dos corrientes diversas y contrapuestas, la de la concientización desde las bases y la de transmitir la teoría revolucionaria, influenciaron la mayoría de los países de la región, en los cuales la idea de impulsar una “Educación Popular” se va rápidamente a expandir como una forma de responder a las necesidades de formación y de acción de los movimientos y organizaciones sociales. En ese trayecto, estas dos corrientes se encuentran, mezclan y contraponen con otros empeños similares, como veremos a continuación.

La confluencia de la Educación Popular con la Investigación Acción Participativa

Las experiencias iniciales de Educación Popular que venían surgiendo desde la dinámica de los procesos organizativos sociales y que entendían que todo proceso educativo es un proceso de creación y recreación de conocimientos vinculados con la práctica, va a encontrar en esta década una interesante confluencia con una búsqueda que venía del ámbito de las Ciencias sociales en pos de un “nuevo paradigma epistemológico” para la producción del conocimiento científico de la realidad.

El colombiano Orlando Fals Borda, es el pionero de esta búsqueda, cuando con su texto fundacional: *Ciencia Propia y Colonialismo intelectual*¹⁴⁵ y otros documentos sucesivos,

143. Cuyos títulos, entre otros eran: *Explotados y Explotadores, Lucha de Clases, Imperialismo y Dependencia, El partido: vanguardia del proletariado, Dirigentes y Masas*. Ver la lista completa en el anexo # 1: “Cronología de eventos y publicaciones regulares de Educación Popular en América Latina 1970-2018”.

144. Harneker M. y Uribe, G (1971): *Explotados y Explotadores*, Cuadernos de Educación Popular #1, Santiago, Quimantú, p. 5-6

145. Fals, O. (1970). México, Ed. Nuestro Tiempo y (1972): *Ciencia Popular, Causa Popular-*

dio base desde la realidad colombiana y latinoamericana al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la *Investigación-Acción-Participativa (IAP)*, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, *con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas*. Con la IAP, se trata, como dice Emma Rubín (1981, p.123), de afirmar otra forma de hacer investigación científica “cuya característica principal es que el pueblo se *auto-investiga* y cuyo *objetivo central* es el cambio social a partir de la organización de las clases dominadas”. Es, en ese sentido una opción epistemológica, ética, política y metodológica totalmente coincidente con los sentidos que se estaban formulando desde las propuestas fundacionales de una Educación Popular liberadora.

Esta nueva corriente, con distintas variantes, circularía rápidamente en estos años al interior de varias disciplinas, entre ellas la investigación educativa y se entrecruzaría con esfuerzos similares en otras partes del mundo, todos interesados por superar la separación entre sujeto y objeto en la investigación, por recuperar el saber de los sectores populares y por vincular la teoría con la acción. Es el caso del *Consejo Internacional de Educación de Adultos* (ICAE por sus siglas en inglés), quien –con la animación de Budd Hall– edita en 1975 un número especial de su revista *Convergence* sobre la Investigación Participativa (“Participatory Research”) y organiza en julio de 1977 en Toronto una reunión clave, que da lugar a la constitución de una importante red internacional sobre el tema (lo que a la postre crearía condiciones para la constitución del *CEAAL - Consejo de Educación de Adultos de América Latina*, unos años más tarde)¹⁴⁶. Un momento de maduración y proyección latinoamericana sobre este enfoque investigativo se logra en el *I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa*, en Ayacucho, Perú, en 1980, donde se producen aportes y reflexiones importantes vinculando la investigación participativa con la educación de adultos y la Educación Popular¹⁴⁷. Este vínculo es trabajado con mayor detalle por autores como Anton de Schutter (1981), Vera Giannoten y Ton de Wit (1980), Carlos Ro-

una metodología del conocimiento científico a través de la acción, Bogotá. Ed. Fundación Rosca de Investigación y Acción Social., así como su memorable presentación en el Simposio Mundial de Cartagena 1977 titulada: *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, Simposio Mundial “Crítica y política en Ciencias sociales- el debate Teoría y Práctica” Tomo II, Bogotá, 1978.

146. Hall, B. (1984). *Research, Commitment and Action, the role of Participatory Research*. (pp. 289-299) En *International Review on Education* XXX. Hamburgo: Unesco. También el detallado relato de este proceso en: Hall, B. (1997) *Looking Back, Looking Forward: Reflections on the Origins of the International Participatory Research Network and the Participatory Research Group in Toronto*. Canada ERIC: ED 412 370.

147. Ver: *Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa*. Documento Final. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho, Perú. 9-14 de marzo de 1980.

drigues Brandão (1999; 2006), Danilo Streck (2014) Joao Francisco de Souza (2006) y Joao Bosco Pinto¹⁴⁸ entre otros, aportando a la búsqueda de una mayor consistencia de las propuestas educativas como procesos de construcción de conocimientos.

El encuentro con los sectores progresistas de Iglesia y La Teología de La Liberación

Más cercano aún fue en los albores de este período el encuentro de la perspectiva de una Educación Popular con los sectores cristianos progresistas. Ello ya se venía dando desde el período anterior, como señalamos con respecto al MEB (Movimiento de Educación de Base) y el involucramiento de la Juventud Universitaria Católica en proyectos de alfabetización en Brasil. En el caso de Chile, a comienzos de los sesenta, el obispo de Talca, Manuel Larraín, había iniciado un movimiento de reforma agraria a pequeña escala, distribuyendo tierras pertenecientes a su diócesis entre los campesinos e indígenas sin tierra, atribuyendo la injusticia y el hambre a la mala distribución de la riqueza, denunciando un orden social injusto como consecuencia del sistema capitalista¹⁴⁹.

En Panamá el obispo de Veraguas, Marcos McGrath apoyaba la necesidad de transformaciones estructurales tal como lo hacía en México, el obispo de Cuernavaca, Sergio Méndez Arceo. En Argentina el “Movimiento de sacerdotes para el Tercer Mundo” constituido por sacerdotes que trabajaban en barrios obreros y pobres entre 1967 y 1976, que contó con el apoyo de obispos como Enrique Angelelli de La Rioja y otros¹⁵⁰. La realización del Concilio Vaticano II (1962-1965) que significó una importante apertura teológica, pastoral y social en la Iglesia Católica, dio posibilidades para un proceso de vinculación de los agentes pastorales con los sectores populares (los “más pobres” de la sociedad y el “pueblo” de Dios), denunciando las injusticias y apoyando las acciones de reivindicación y lucha popular, especialmente con tareas educativas y de fortalecimiento de la organización; en nuestra región esta visión se consolida y generaliza con las afirmaciones de la Conferencia de Obispos en Medellín, Colombia en 1968: “La Iglesia en la

148. Duque, L. y Michel Thiollent –org. (2014). *João Bosco Guedes Pinto: Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação*, Belém, UFPA. Esta selección de textos, compila importantes trabajos de JB Pinto sobre la metodología de investigación inspirada en el pensamiento de Freire que, debido a su temprano fallecimiento en 1995, estaban dispersos y no habían circulado suficientemente.

149. Berríos, F. (2009). *Manuel Larraín y la conciencia eclesial latinoamericana. Visión y legado de un precursor*. Revista Teología y Vida, volumen 50 n.1-2, pp. 23-38

150. Sobre este tema hay una exposición detallada en: Cooperativa Instituto Paulo Freire (s.f.). *Teología de la liberación latinoamericana y la educación*. Recuperado de: <http://educoopfreire.com.ar/category/pensamientopolitico-latinoamericano-y-educacion/>

actual transformación de América Latina, a la luz del Concilio”¹⁵¹. Algunos extractos del documento final de esta Conferencia son ilustrativos de este planteamiento que influiría luego notablemente en el accionar de los grupos y actores dentro de la Iglesia Católica:

“América Latina está evidentemente bajo el signo de la transformación y el desarrollo. Transformación que, además de producirse con una rapidez extraordinaria, llega a tocar y conmover todos los niveles del hombre, desde el económico hasta el religioso. Esto indica que estamos en el **umbral de una nueva época histórica** de nuestro continente, llena de un anhelo de emancipación total, **de liberación de toda servidumbre**, de maduración personal y de integración colectiva. (...)

Nuestra misión pastoral es esencialmente un servicio de inspiración y de **educación de las conciencias** de los creyentes, para ayudarlas a percibir las responsabilidades de su fe, en su vida personal y en su vida social (...)

La carencia de una **conciencia política** en nuestros países hace imprescindible la acción educadora de la Iglesia, con objeto de que los cristianos consideren su participación en la vida política de la nación como un deber de conciencia y como el ejercicio de la caridad, en su sentido más noble y eficaz para la vida de la comunidad (...)

Esta tarea de **concientización y de educación social** deberá integrarse en los planes de Pastoral de conjunto en sus diversos niveles (...)

En estos momentos aflora también una preocupación nueva por la educación asistemática, de creciente importancia: medios de comunicación social, movimientos juveniles, y cuanto contribuye a la creación de una **cierta cultura popular y al aumento del deseo de cambio** (...)

Nuestra reflexión sobre este panorama nos conduce a proponer una visión de la educación más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos **la “educación liberadora”; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo**¹⁵².

Este proceso de renovación en la iglesia católica significó también un acercamiento a las iglesias llamadas “protestantes”, igualmente cristianas, constituyendo posibilidades de encuentro, articulación y esfuerzos comunes en el campo social y educativo bajo una perspectiva ecuménica. Además de estos encuentros en el terreno, se fue constituyendo también un movimiento de renovación teológica, bajo el nombre de “Teología de

la Liberación” que contribuyó definitivamente a impulsar la acción comprometida con los procesos de educación y organización popular de muchos sectores sociales, grupos organizados, instituciones y personas. Las obras y el trabajo educativo y comprometido con Comunidades de Base de sacerdotes como Camilo Torres, Gustavo Gutiérrez, Frei Betto, Giulio Girardi, Clodovis y Leonardo Boff, entre muchos otros, impactaron fuertemente a toda una generación¹⁵³. Es la época en que los jesuitas constituyen en varios países, instituciones dedicadas a la investigación y acción social y algunas, de forma más explícita, a la Educación Popular¹⁵⁴.

Así, una “educación liberadora” y una “teología de la liberación” comenzaban a caminar de la mano en la búsqueda de cambio de las estructuras de injusticia y de liberarse de todo tipo de opresión¹⁵⁵. Esto se hará realidad en toda la región latinoamericana y caribeña, tanto en el apoyo y el impulso a los procesos sociopolíticos de transformación, como en la resistencia ante la represión instaurada por las dictaduras que se empeñaban en detenerlos.

La “dimensión política” de la educación liberadora y La reinención del concepto de “Educación Popular”

En el marco de esta vinculación entre Teología de la Liberación y Educación Popular, se constituyó una alianza entre católicos y protestantes en torno al proyecto ISAL: *Iglesia y Sociedad en América Latina*, de carácter latinoamericano, constituido desde 1961, con sede en Uruguay y representantes en varios países¹⁵⁶, el cual, junto a la reflexión teoló-

153. Uno de los textos que analiza la relación entre Educación Popular y Teología de la Liberación, desde consideraciones pedagógicas, filosóficas, teológicas, metodológicas y con referencias prácticas a la situación boliviana, es: Preiswerk, M. (1994). *Educación Popular y teología de la liberación*, DEI, San José. Ver también los importantes aportes de Wanderley, L. (1982). *Educar para transformar: educação popular – Igreja Católica – política no Movimento de Educação de Base*. São Paulo y de Giulio Girardi (1998): Los desafíos ético-políticos de la Educación Popular en la transición al siglo XXI, La Paz, Mov. de educadores populares de Bolivia. También ver: Fernández B. y Jara O. (ed) (2013): *Giulio Girardi y la refundación de la esperanza*, Lima, CEAAL.

154. Los CIAS: centros de investigación y acción social y centros como CIPCA en Bolivia y Perú, CIDE en Chile, CINEP en Colombia, Centro Gumilla en Venezuela, Centro Bono en R. Dominicana, Fe y Alegría en varios países y otros.

155. No es una exageración decir que entre 1971 y 1973, las lecturas de *Pedagogía del Oprimido* de Freire, *Teología de la Liberación* de Gutiérrez, *Marxismo y Cristianismo* de Girardi y *Las venas abiertas de América Latina* de Galeano, constituyeron, en la mayoría de nuestros países, el marco de referencia ético-político y pedagógico esencial y vital para toda una generación de jóvenes que quedamos marcados a fuego por esta perspectiva de sentido... desde entonces hasta la actualidad.

156. La historia detallada del ISAL, narrada por quien fuera su director ejecutivo Julio de Santa Ana, se encuentra en: <http://www.trilce.com.uy/pdf/forjando04.pdf>

152. Las negritas son nuestras.

gica ecuménica de la revista *Cristianismo y Sociedad* vinculada a la editorial *Tierra Nueva*, constituye un programa de “Educación para la Justicia Social” que incluso pensaron en algún momento que Paulo Freire podría asesorar.

Como parte de este programa se conforma un proyecto de formación y difusión de la Educación Popular y especialmente del “método de Alfabetización de Paulo Freire” con agentes pastorales en varios países, entre 1969 y 1972. Este equipo constituido por Carlos Rodríguez Brandão, Beatriz Costa, Jeter Ramalho, Elter Maciel y otros produjo varios documentos de reflexión y estudio, que luego fueron convertidos en un libro que llegaría a dar un aporte decisivo a la conceptualización de esta propuesta educativa que ya circulaba por muchos países: *Educación Popular y Proceso de Concientización*¹⁵⁷.

Este texto constituye un trabajo clave para entender este período, pues critica la visión dominante de Educación de Adultos y le contrapone claramente la categoría “Educación Popular” (generalizando en adelante este concepto por encima del de “Educación Liberadora”). Así, esta reaparición en los años setentas del término “Educación Popular” surge para identificar una posición dentro del debate en el campo de la educación de adultos, referida a una educación que tiene una “dimensión política” y una “perspectiva liberadora”:

“Son varios los nombres con que se intitula ese modo de educación: educación de adultos, educación fundamental, educación de base y, para algunos, educación permanente. Para nuestro uso y significación tecnológica, llamaremos educación de adultos a los programas oficiales “oficialmente patrocinados” de educación de poblaciones adultas, de medio urbano o rural y normalmente extendida “a las clases menos favorecidas” de la sociedad. De la misma manera, reservamos el nombre de Educación Popular para aquella que se desarrolla basada en proposiciones de lucha transformadora, similares a las que desarrollamos aquí, en estos ítems”¹⁵⁸

157. Este libro, escrito por el equipo impulsado por Brandão, fue publicado con ese título en castellano y por razones de seguridad dada la situación de dictadura en Brasil, el profesor uruguayo Julio Barreiro puso su nombre para la edición hecha por Siglo XXI en Buenos Aires en 1974. Muy recientemente (agosto 2015) Brandão hizo público este hecho en el artículo *Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido” e Quando a Educação tornou-se “popular”*, escrito a partir de una motivación producida por la investigación que realizamos sobre el panorama histórico de la Educación Popular y sobre el surgimiento de este concepto. Esta investigación (uno de cuyos resultados es este texto) llegó a generar un interesante diálogo entre participantes insignes en esta época fundacional como Osmar Fávero, Balduino Andreola, Danilo Streck, Moacir Gadotti y otras personas de Brasil.

158. Barreiro J. [Brandão et al.](1974). *Educación Popular y proceso de concientización*, Buenos Aires. Siglo XXI, p. 20. El mismo equipo produjo un folleto menor que reitera su enfoque fundamental y que se difundió profusamente por varios países en castellano: s/a (1976):

La relevancia de este libro, entre otros aspectos, reside en que constituye una de las primeras fundamentaciones teóricas explícitas de lo que es una “Educación Popular” desde su sentido político, que se inspira en los aportes de la filosofía educativa freiriana, pero los amplía con elaboraciones propias y con referencias de otros autores de la filosofía y ciencias sociales¹⁵⁹. Por otra parte, desarrolla con mucho detalle el proceso de “concientización” y su perspectiva de descubrimiento de la persona humana, vinculándola con dos aspectos innovadores: el vínculo del conocimiento popular con las ideologías dominantes y la relación entre conciencia popular y conciencia de clase, aspecto que se profundizará más adelante por el movimiento de educación popular al terminar este período. Podemos afirmar, entonces, que fue este equipo animado por Carlos Rodríguez Brandão, el principal responsable de que a la corriente de educación liberadora se le comenzara a denominar, desde entonces, “Educación Popular”.

La redefinición de la Educación Popular ante la represión de las dictaduras

La represión a las organizaciones sociales populares que propugnaban un cambio de estructuras había sido característica en varios países de regímenes dictatoriales que estaban presentes en esta década¹⁶⁰: El Salvador desde 1931; Nicaragua desde 1934; Paraguay desde 1954, Haití desde 1957, Brasil desde 1964; en Guatemala y Bolivia desde 1970 y 1971; en Ecuador y Honduras desde 1972. Este panorama se agudiza con el golpe que derroca el gobierno de la Unidad Popular y su proyecto en 1973, al que se suman los golpes militares en Uruguay ese mismo año, seguido del golpe en Argentina en 1976, y la reversión del proceso reformista peruano del Velasquismo en 1975. De esta forma, en la segunda mitad de esta década, las organizaciones sociales y los procesos de Educación Popular, enfrentarán una oleada represiva brutal que les obligará a redefinir sus modos de actuación, sus espacios de acción, sus temáticas prioritarias y sus formas de expresión.

Educación Popular, su dimensión política, Lima, Tarea. Ese mismo año se publicó en Uruguay otro importante aporte en esta línea: *Conciencia y revolución: contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina: cinco ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire*, con trabajos de Hiber Conteris, Julio Barreiro, Julio de Santa Ana, Ricardo Cetrulo y Vincent Gilbert. Montevideo, Tierra Nueva.

159. Como Durkheim, Wright Mills, G.H. Mead, Gramsci y L. Goldman, entre otros.

160. Ya para ese momento se había padecido durante años dictaduras como la de Trujillo en República Dominicana y Pérez Jiménez en Venezuela y otras que caracterizaron la inestable historia de regímenes presidenciales en nuestra región.

Un ejemplo, que podría reflejar la realidad en otros países, es el caso de Chile, que habiendo sido el país que a partir de 1970 posibilitó abrir dimensiones insospechadas a los procesos de Educación Popular, tres años después estos se tuvieron que reinventar ante las nuevas condiciones generadas por la dictadura. Dice, al respecto, García Huidobro en una larga cita que merece transcribirse:

“Las personas y grupos involucrados durante todos estos años en tareas y programas de Educación Popular (...) han resignificado constantemente sus prácticas, han leído de sucesivas formas la realidad, redefiniendo constantemente sus proyectos y sus propósitos y sosteniendo de diversas maneras su esperanza.

(...)

Paradojalmente, la sociedad chilena ha sido escenario – durante estos años de dictadura- de una actividad de Educación Popular significativa, en cuanto a la cantidad de esfuerzos desplegados y rica, tanto en términos de la gran variedad y riqueza metodológica de las experiencias, como por la calidad de la participación social que se busca a través de ellas. (...) En términos de su intencionalidad, estos esfuerzos se inician con un carácter fuertemente reactivo y defensivo frente a las políticas gubernamentales, pero van progresivamente definiéndose como contribución a la construcción y refundación de una sociedad democrática (...) Lo nuevo es la aparición, muy pronto después del golpe militar, de instituciones centradas en la defensa de los derechos humanos¹⁶¹. Durante los primeros años (73-76) las actividades no son diseñadas como proyectos de acción muy determinados, sino como “respuestas de emergencia ante situaciones de emergencia” (...) Ya en el 76 ... al golpe político sucede un golpe económico (...) así a los problemas centrales del primer momento, se agregan otros que también son origen de acciones y programas: la vivienda, la educación, la cultura y la recreación, la participación, con la represión y el temor de trasfondo.

Ante una situación que se percibe como más permanente, se comienza a subrayar la importancia de generar organización popular: instancias proyectadas como talleres productivos, son asumidos por las pobladoras como lugar de encuentro, de desarrollo personal, de análisis de su situación de mujeres; proyectos destinados a mejorar la capacidad económica de la familia, terminan siendo gérmenes de organizaciones campesinas (...)

La Educación Popular aparece como un tema relevante: se visualiza la relación educativa como fecunda para descubrir y articular los sentidos inmanentes a

las diversas prácticas sociales y por tanto se valora políticamente la Educación Popular, como instancia de formación de conciencia y de reflexión sobre la práctica, de fomento de la autonomía de los grupos, de democratización de su conducción... En síntesis, se amplía la concepción de lo político y la Educación Popular ocupa en esa ampliación un lugar relevante”¹⁶².

Este período histórico nos muestra la versatilidad y flexibilidad que fueron adquiriendo los procesos de Educación Popular y las variantes que puede tener su “dimensión política” de cara a cambios tan radicales en la situación de un mismo país o a diferencias tan profundas que podría haber entre uno u otro de los países latinoamericanos. Por eso, temas tan disímiles como podrían ser una campaña de alfabetización, un proceso de capacitación agrícola, un proyecto productivo con mujeres pobladoras de un barrio o un programa nacional de educación en derechos humanos, si son hechos desde una óptica de Educación Popular, tendrán siempre presente el referente del fortalecimiento de la organización y la participación democrática y protagónica de los sectores populares, aspecto que los identificará en su sustantividad, más allá de sus formas¹⁶³.

Un ejemplo emblemático de ello, dentro de los movimientos de educación en derechos humanos que surgieron en el Cono Sur, es el movimiento de las Madres de la Plaza de Mayo, asociación constituida en 1976 durante la dictadura de Videla en Argentina, con el fin de recuperar con vida a sus hijos detenidos y desaparecidos, para posteriormente exigir el enjuiciamiento de los responsables, el reclamo por los nietos y nietas que fueron desaparecidos durante el cautiverio y desaparición de sus padres, impulsando procesos formativos cada vez más amplios y profundos que culminarán con la constitución años después, de la “Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo”¹⁶⁴.

162. García H. J.E. (1989). *Educación Popular y contexto nacional (1973-1983)*. En García H, Sergio Martinic e Iván Ortiz “Educación Popular en Chile: experiencias, trayectorias y perspectivas” Santiago: CIDE. pp. 8-19. Una visión panorámica de este período se encuentra en: Areyuna Beatriz, Fabián Cabaluz y Felipe Zurita: *Educación Popular y Pedagogías críticas, corrientes emancipadoras de la educación chilena, en Guelman, Anahí (2018), ya citado. También en Fauré, Daniel (2011): Auge y caída del Movimiento de Educación Popular Chileno- de la promoción popular al proyecto histórico popular (1964-1994)* Tesis para optar el grado de magister en historia, Santiago, USACH.

163. Es muy significativo, al respecto, que uno de los trabajos más importantes sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina, que recorre experiencias en once países, elaborado por Carlos Basombrió, señale que la experiencia que realizara Codehuca y CEP Alforja en Centroamérica desde la concepción, metodología y técnicas de Educación Popular en los años 80, sea “sin duda una de las experiencias más exitosas y antiguas en educación en derechos humanos” Basombrió, C. (1991). *Educación y ciudadanía- la educación en derechos humanos en América Latina*, Lima, CEAAL, IDL: Tarea.p.61.

161. Como la *Vicaría de la Solidaridad*, del arzobispado de Santiago que es uno de los espacios que inicia la proyección de Educación Popular en derechos humanos en América Latina.

164. www.madres.org/upmpm

La expansión de las propuestas de Educación Popular y la afirmación del propósito de crear una “conciencia de clase”

El final de la década de los setenta, nos presenta un panorama de articulación de un conjunto de aspectos diversos relacionados con las propuestas de Educación Popular que se dieron de forma dispersa en su inicio: programas de alfabetización rurales y urbanos, de capacitación técnica y desarrollo rural, de organización comunitaria barrial, de mujeres y de jóvenes; producción y divulgación de materiales didácticos escritos, sonoros y audiovisuales; proyectos de investigación-acción participativa; vínculos con sectores católicos y evangélicos progresistas desde la perspectiva de la Teología de la Liberación; organismos no-gubernamentales especializados en Educación Popular¹⁶⁵ y los primeros espacios de encuentro entre estas experiencias e instancias.

Paradójicamente, así como el exilio posibilitó que Freire y otros compatriotas, al salir de Brasil pudieran proyectar sus propuestas y pensamiento desde la realidad chilena que les acogía y desafiaba, también la situación de represión creada por las dictaduras en el Cono Sur (Chile, Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia) generó un exilio de muchas educadoras y educadores populares de esos países, que contribuyeron a proyectar y expandir la perspectiva de una Educación Popular, liberadora, transformadora, “concientizadora” y con una dimensión política, lo cual fue acogido y resignificado en las distintas situaciones y contextos de otros países.

Algunos encuentros entre organizaciones de educadores y educadoras populares jugaron un rol muy importante en esta proyección y expansión, como veremos más adelante. A partir de allí surgirían en el campo de la Educación Popular latinoamericana nuevos aportes teóricos y metodológicos, que buscaban dar sustento y proyección a una diversidad de experiencias innovadoras, abordando aspectos investigativos, pedagógicos y comunicativos, casi siempre referidos a la relación entre procesos educativos y procesos organizativos vinculados a la creación de una conciencia crítica¹⁶⁶.

165. Como Dimensión Educativa y Cinep en Colombia; Cipca y Tarea en Perú; Cenap en Costa Rica; Cencoph en Honduras; Ccs en Panamá; Cepa en Nicaragua; Cepis, Nova, Equip y Sedup, en Brasil; Cesap en Venezuela; Acción Educativa en Argentina; Cedis en Ecuador; Cebiae y Cenprotac en Bolivia; Sepac e Imdec en México; Cidc en Uruguay; Cide, Eco y Piie en Chile y muchos otros.

166. Por ejemplo, Pinto, J. B. (1976): *Educación Libertadora; Dimensión teórica y Metodológica*. Buenos Aires: Búsqueda. Asimismo, la importante tesis doctoral de Juan Eduardo García Huidobro (1976) en la Universidad Católica de Lovaina: *Educación, conciencia y sociedad. El pensamiento educacional de Antonio Gramsci*, en la que se vincula claramente y por primera vez la pedagogía de la liberación freiriana con la visión gramsciana de educación.

Por ejemplo, la constitución de la Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana (CELADEC) como instancia regional de promoción de una Educación Popular y cristiana, inspirada en el pensamiento de Paulo Freire, fue el primer espacio de articulación latinoamericana en este campo, con programas continentales y vínculos en la mayoría de los países. Desde su secretaría en Lima, constituyó en 1977 un Comité de Asesoramiento, Estudios y Planificación Continental (CAEP¹⁶⁷) que animaba el proceso. Una de sus iniciativas fue promover un encuentro mesoamericano de Educación Popular en San José, Costa Rica, en setiembre de 1978¹⁶⁸, el cual generaría luego, en el contexto del proceso centroamericano desatado por la revolución sandinista, una importante proyección de las propuestas y perspectivas de la Educación Popular en esa región y luego en todo el continente, como veremos más adelante.

Una de las proyecciones que tuvo este encuentro regional fue el de incentivar a la realización de encuentros en los diversos países. Uno de ellos fue el *I Encuentro Nacional de Educación Popular* en Perú, realizado del 11 al 17 de febrero de 1979 en Lima y organizado por *Tarea*, al que asistieron más de 30 instituciones y grupos, con el objetivo de promover la interrelación y contacto entre los grupos; promover la sistematización de las experiencias, poner en común los análisis de coyuntura, desarrollar una primera formulación de lo que se entiende por “Educación Popular”; tener un marco de referencia continental y sentar las bases para coordinar eficazmente el trabajo de Educación Popular en el país¹⁶⁹.

La formulación consensuada que se logró producir en este evento, que constituye una de las primeras formulaciones colectivas que fundamentan conceptualmente la Educación Popular es la siguiente:

“Entendemos la Educación Popular como una forma de educación política que se constituye en herramienta del desarrollo de la conciencia de clase de las masas populares, en los distintos niveles y campos en que se da la lucha de clases.

167. En el que participaban José Ma. Serra, Mabel Busaniche, Alfredo Paiva, Marita Mata, Oscar Jara y otras personas.

168. Coordinado por el CENAP, Centro Nacional de Acción Pastoral, de Costa Rica, durante una semana se dio un intenso intercambio de experiencias y propuestas con participación de representantes de importantes centros de Educación Popular de ese entonces: Imdec de México, Funprocoop de El Salvador; Cencoph de Honduras; CCS y CEASPA de Panamá (quienes luego formarían el Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA); Idesac de Guatemala; Tarea de Perú y otros.

169. El informe general que incluye la metodología y un balance del evento, así como las conclusiones generales, y el informe de las comisiones (sector campesino, sector obrero, sector barrial) ha sido recogido en Sime, L. (1991) *Los discursos de la Educación Popular- ensayo crítico y memorias*- Lima: Tarea.

Desarrolla una línea de masas, orientada al autofortalecimiento de la organización popular en sus distintos niveles; y se enmarca en la lucha por el desarrollo de una Cultura Nacional, Democrática y Científica, basada en las raíces culturales propias de nuestro pueblo.

Algunas de sus características fundamentales son:

Parte de la práctica concreta de las masas y regresa a ella, buscando científicamente descubrir sus causas estructurales y transformarla de acuerdo a sus intereses inmediatos e históricos (...) Recupera críticamente y desde dentro las distintas manifestaciones culturales propias de las clases populares y las potencia (...) Se ubica como un trabajo de Frente Único destinado a fortalecer los diferentes niveles y campos de organización de las clases populares (..) Abarca diversidad de formas... su forma y metodología varía de acuerdo a la evolución histórica y la coyuntura concreta (...) Es un proceso que se da en forma planificada en función del propio desarrollo y exigencias del movimiento popular (...) Se opone al sistema educativo dominante y al conjunto de los aparatos ideológico del Estado Burgués y el imperialismo... Las experiencias de Educación Popular integradas y coordinadas se constituyen así en embriones de un nuevo sistema educativo como parte de un proyecto histórico para un nuevo Estado, donde esa cultura y esa nueva educación tendrán las bases para florecer”¹⁷⁰.

Estos encuentros, que luego se multiplicarán por toda la región¹⁷¹, lograron identificar experiencias, intercambiar ideas y metodologías, elaborar propuestas de acción y mecanismos de seguimiento, comenzando a generar todo un movimiento de Educación Popular que en los años siguientes involucraría a cientos y tal vez miles de educadoras y educadores organizados en grupos, equipos de trabajo, instituciones y programas de acción.

Algunas consideraciones sobre este período

Este período, en síntesis, significa la reafirmación clara en las propuestas de Educación Popular, del vínculo entre educación y política, sea bajo la afirmación de su carácter intrínsecamente político, o de que tiene una dimensión política, o de que es un instrumento para la transmisión de la teoría revolucionaria, o que es un vehículo de concientización o de desarrollo de la conciencia de clase. En todos los casos, de cualquier manera, este vínculo significaba un impulso de la participación y organización democrática

170. En: Sime, L. (1991), ya citado, pp. 129-130. Memoria del I encuentro nacional de EP en Perú.

171. Ver el Anexo # 1: *Cronología de eventos y publicaciones regulares de Educación Popular en América Latina 1970-2018*

de los sectores populares en procesos de cambio social que constituían una aspiración generalizada en nuestra región.

Otro aspecto que surge de forma innovadora en este período es la capacidad de “reinención” de los procesos, formas y modalidades de educación popular, para adaptar su sentido de fondo a circunstancias tan disímiles como formar parte de una propuesta de gobierno o, por el contrario, ser un factor de resistencia ante la represión de las dictaduras. En este escenario contradictorio se repite la paradoja de que, así como el exilio de Freire significó la posibilidad de divulgar sus propuestas en espacios y escenarios más amplios y diversos, el exilio de muchas educadoras y educadores populares de Chile, Argentina y Uruguay, significó la posibilidad de expansión latinoamericana y caribeña de este fenómeno socio-cultural y concepción educativa, motivando a intensos y emocionantes encuentros de intercambio de experiencias y de reflexiones conceptuales en toda la región.

Así, la noción de Educación Popular como una educación política que busca el desarrollo de la conciencia de clase y se vincula a procesos de transformación revolucionaria de la sociedad, será parte del sentido común que se compartirá y se debatirá con mayores alcances en la década siguiente, inaugurada por otro proceso sociopolítico de profundas implicaciones para toda América Latina: la Revolución Popular Sandinista, como veremos en el próximo período.

4.4 Tercer período: Del triunfo de La Insurrección Popular Sandinista al Levantamiento Indígena Zapatista (1979-1994)

Se inician los primeros años de la década de los ochenta con una constatación definitiva: la multiplicación por todo el continente de experiencias de “Educación Popular”, las cuales, en su mayoría, son reconocidas como propuestas educativas reales y consistentes, que tienen carácter propio y que merecen, por tanto, tener un nombre que las reconozca como tal¹⁷². Y allí comienza a surgir el interés por *conocer, analizar, caracteri-*

172. El editorial de la colección de *Cadernos de educação popular*, editado por el grupo Nova en 1988, es significativo de cómo se vivió esta década en Brasil, pero sus referencias se pueden asociar a todo el continente: “A força da Educação Popular reside na sua fragmentação por todo o país. É um tipo de força diferente do que corresponde a unidade. No momento de maior repressão, nos anos 70, a Educação Popular resistiu como forma estilhada de poder porque estava disseminada. Não

zar y debatir en torno a este fenómeno social y su concepción educativa. Estas investigaciones, reflexiones, análisis y polémicas se realizan en dos ámbitos: a) En el ámbito de la investigación en educación de adultos, y b) en el ámbito de la práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares.

En el primero, aparte del trabajo ya mencionado de Barquera (1982) trabajan el tema, varios autores y autoras importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente¹⁷³. Nos parece importante resaltar, en este panorama, la reflexión de Juan Eduardo García Huidobro, quien basándose en el análisis sobre Educación y Participación que realiza Patricio Cariola, indica, refiriéndose a la *Educación Popular* en el contexto de la Educación no formal de Adultos latinoamericana que:

“Se hace ver la realidad de un nuevo paradigma en la educación en la región, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) experiencias que se dan en contextos diversos, de cara a modelos de desarrollo dominantes diversos, con orígenes y manifestaciones diversas, es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...)

Estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...)

La forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, organizada, democrática. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros (...)

Se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad. Se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (...)

havia cúpula, uma cabeça que, cortada, destruiria todo o movimento. O poder e a criatividade da Educação Popular estão justamente na sua multiplicidade diferenciada. Tentar criar uma unidade, 'aparelhá-la', é uma forma de exterminá-la como movimento criativo de mil faces...” Grupo Nova (1988). *Cadernos de Educação Popular*. n.13. Rio de Janeiro: Nova-Vozes, p. 18.

173. Picón, César (1983). *Educación de adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica*. Pátzcuaro: CREFAL. Paiva, V. (1973). *Educação Popular e educação de Adultos*. São Paulo: Loyola. Werthein, J. (1983). *Educación de adultos en los procesos de desarrollo rural*. Santiago: UNESCO; Gajardo, M. (1983). *Educación de adultos en América Latina. Problemas y Tendencias*. Santiago: UNESCO; Wanderley, L. E. (1979). *Apontamientos sobre a Educação Popular*. São Paulo: Cultura do Povo, Cortez; Pinto, J. B (1982) *Siete visiones sobre Educación d adulto*. Pátzcuaro: CREFAL.

La educación está estrechamente ligada a la acción... en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (...) Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación”¹⁷⁴.

En el segundo ámbito, el de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan una serie de documentos que tienen la característica de contener afirmaciones que sustentan una postura teórico-metodológica sobre lo que se concibe como “Educación Popular”. La gran mayoría de estos documentos surgió de reflexiones colectivas producidas en eventos de encuentro entre educadores y educadoras populares, sea en ámbitos nacionales o en el latinoamericano.

Por ejemplo, en este período se constituyen los primeros espacios de encuentro y articulación de prácticas y practicantes de Educación Popular a escala latinoamericana gracias a iniciativas de CELADEC y de su equipo de animación de estos procesos educativos con una perspectiva liberadora¹⁷⁵. Su revista *Cultura Popular* fue el primer medio de difusión continental de artículos, reflexiones, experiencias y temas de debate vinculados con la Educación Popular. Contamos también con una profusa documentación producida en importantes eventos¹⁷⁶.

Entre estos eventos de este cambio de período, resaltamos en particular el *I y II Encuentros Centroamericanos de Educación Popular* (Cenap, San José, 1978-1979). *La I y II Jornada Intensiva de Educación Popular*, Sepac, México, 1978 –1979) *I, II y III Encuentro Nacional de Educación Popular* en Perú (Tarea, Lima, 1979, 1980, 1982). El *I Encuentro Latinoamericano de Educación Popular* (CelaDEC, Quito, 1980). El *I Encuentro nacional de Educación Popular* de Honduras, (Cencoph - Codinage, 1981). El *I Taller Regional de Metodología* (Alforja, San José 1982). La documentación producida en dichos encuentros podemos considerarla como la expresión más genuina de las características de cómo era concebida la Educación Popular en esta etapa de proyección y expansión.

174. García Huidobro, J. E. (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adulto.*, Santiago: UNESCO-OREALC. (negritas nuestras). El mismo autor profundiza el análisis de la naturaleza o intencionalidad política en otra publicación, ya más explícita sobre Educación Popular, realizada en colaboración con Martinic, S. (1980a). *Educación Popular en Chile. Algunas proposiciones básicas*, Santiago, PIIE, y en otra (1980b): *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la Educación Popular en América Latina*. Lima: CELADEC.

175. En ese equipo participaron también junto a las personas mencionadas en la nota 167, Virginia Vargas y Jaime Joseph..

176. Ver Anexo # 1: *Cronología de eventos y publicaciones regulares de Educación Popular en América Latina 1970-2018*

El impacto de la Revolución Popular Sandinista en las propuestas políticas y pedagógicas de la región

El nuevo contexto producido por la Revolución Sandinista y su triunfo en julio de 1979 jugó un rol convocador, dinamizador y re-definidor de las perspectivas políticas y pedagógicas que animaban las múltiples prácticas de Educación Popular en todo el continente. El proceso revolucionario en Nicaragua tuvo como componente inédito el haber sido fruto de una acción insurreccional de todo un pueblo, la cual fue dirigida por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) que logró articular múltiples formas de lucha. El FSLN se propuso la toma del poder político y el establecimiento de un nuevo sistema social que permitiera- mediante la destrucción de aparato militar y burocrático de la dictadura Somocista- el establecimiento de un gobierno revolucionario de Unidad y Reconstrucción Nacional¹⁷⁷.

En ese sentido, el triunfo de la insurrección fue posible porque el FSLN logro canalizar y conducir un gran movimiento democrático, popular y nacional, que luchaba de forma espontánea y dispersa contra las condiciones económicas y políticas de opresión que mantenía la dictadura de la dinastía Somoza. Fue en este proceso de articulación en la lucha en que se llevó a cabo el desarrollo de la conciencia popular anti-dictatorial y “antiyanqui”. De esta forma se gestaron de forma clandestina, en el mismo transcurso de las acciones revolucionarias, experiencias de Educación Popular que contribuyeron a la participación masiva en el derrocamiento de la tiranía.

Luego del 19 de julio, los procesos de Educación Popular pasaron a tener otra dimensión y alcances, asumiendo el reto de desarrollar la conciencia política en condiciones ya no de polarización contra la dictadura, sino en favor de la reconstrucción del país destruido por la guerra y, más aún, en favor de la construcción de un nuevo modelo de sociedad: una democracia popular. En ese sentido, por primera vez en la historia de América Latina un proceso revolucionario de todo un país se planteaba la tarea de tener la Educación Popular como eje vertebral de su quehacer.

Ello implicó abordar diferentes aspectos innovadores para la Educación Popular en el contexto latinoamericano de la época¹⁷⁸:

177. Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) (1979) *Bases programáticas del FSLN para la Democracia y la Reconstrucción de Nicaragua*. Recuperado en <http://www.cedema.org/ver.php?id=3817> Además: Jara, Oscar (ed) (1979): *La Heroica marcha del pueblo de Sandino- Documentos, testimonios, poemas y canciones de la Revolución Nicaragüense*. Lima, Tarea.

178. El detalle de estas condiciones se encuentra en: Jara, O. (1981). *Educación Popular, la dimensión educativa de la acción política*. CEASPA- Alforja: Panamá, y (1999). Características de la Educación Popular en Nicaragua, en: “Llenando las Alforjas de ideas, afectos y utopías, 20 años por los caminos de la Educación Popular”. San José: Alforja pp. 61- 71.

a) Considerar que el principal factor educativo es el proceso revolucionario mismo: “Nada es mejor para la transformación de la educación de un pueblo, que una auténtica revolución, y nada más profundamente educativo que un proceso revolucionario”¹⁷⁹

b) Considerar la Educación Popular como una tarea masiva y de alcance nacional; como opción tanto del Estado, como de la dirección política del FSLN y de las organizaciones sociales. La nueva estructura política y el nuevo carácter del Estado proponía instaurar un sistema oficial de Educación Popular, con lo que la vieja dicotomía: “Educación oficial vs Educación Popular” dejó de tener sentido; los procesos de formación política en el FSLN y en las Organizaciones Sociales (Comités de Defensa Sandinista, Central Sandinista de Trabajadores, Asociación de Trabajadores del Campo, Asociación de Mujeres Nicaragüenses Luisa Amanda Espinoza, y otros), comenzaron a ser pensados por muchas personas como procesos de Educación Popular que tenían que superar la tradicional formación política doctrinaria y vertical¹⁸⁰.

c) Considerar que los procesos de Educación Popular debían expresar a la vez, tanto las orientaciones de conducción política, como el incentivo a la creatividad y participación popular autónoma. El proceso educativo revolucionario estaría orientado y conducido por el FSLN, con el fin de organizar su coherencia programática, pero a la vez debía basarse en el continuo despliegue de la creatividad e iniciativa del pueblo, tal como se hizo durante la lucha contra la dictadura, recreando las formas y canales de comunicación entre la conducción política y la participación popular. En ese sentido se ubican las palabras pronunciadas por el comandante Tomás Borge en una alocución a militantes del partido y de las organizaciones sociales:

“Ser militante del Frente Sandinista tiene grandes responsabilidades. El militante es prudente en la estrategia y audaz en la táctica. Es conductor y no amo. No está por encima del pueblo, pero se coloca a la cabeza del pueblo para guiarlo con su ejemplo y con sus orientaciones. Es conductor de hombres conscientes y no de rebaños (...) debe estar a la vanguardia a la hora del sacrificio, del trabajo y del combate. El pueblo es, debe ser, para los sandinistas, como el fuego de los dioses: tan vital como el agua y como el aire y el alimento. El pueblo es, para los sandinistas raíz y horizonte, principio y fin (...) si el sandinista está a la vanguardia en todo, debe estar, sobre todo en medio del pueblo”¹⁸¹

179. Tunnerman, C. (1981). *Hacia una nueva Educación en Nicaragua*, Ministerio de Educación, Talleres del Instituto Técnico “La Salle”, León. p. 10.

180. Esto generó importantes debates políticos y pedagógicos al interior de la “Escuela de Cuadros” y las secretarías de Educación Política y Propaganda del FSLN, el Vice-Ministerio de Educación de Adultos, y otras organizaciones, entre 1982 y 1988.

181. Borge, Tomás (1981) *Discurso a los Comités de Defensa Sandinista*, Managua, Vanguardia.

d) Considerar que el objetivo estratégico de la Educación Popular es la formación de hombres y mujeres nuevos para una sociedad nueva. Realizándose como educación política en la revolución y desde la revolución, debería ser un factor fundamental para la apropiación crítica y creadora de una nueva realidad y de nuevos valores: solidaridad, fraternidad, respeto a la dignidad de la persona humana y servicio al pueblo, no como valores ideales, sino prácticos y constatables en el proceso de construir una nueva estructura social que los va haciendo posibles, como afirmación de un nuevo modo de vivir y de nuevas relaciones entre las personas, que se van construyendo históricamente como producto de una gran voluntad transformadora.

Estos valores se manifestaron y se impulsaron a través de la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), que fue sin duda una gesta político-pedagógica de dimensiones inusitadas en nuestra región y que marcó en adelante el sentido de lo que debería ser la nueva educación en Nicaragua. Dirigida y animada por Fernando Cardenal y un equipo de 80 colaboradoras y colaboradores formados especialmente para impulsar un efecto multiplicador de alcance nacional, en seis meses, de marzo a agosto de 1980, se logró alfabetizar a más de seiscientos mil personas, haciendo descender el nivel de analfabetismo del 52% al 13%, cumpliendo una de las metas fundamentales del programa revolucionario¹⁸². La CNA puso en tensión a toda la estructura del nuevo Estado nicaragüense y a toda la dinámica de la sociedad, permitiendo acercar la ciudad y el campo y servir de experiencia fundamental a más de cien mil jóvenes que pudieron acceder a la realidad concreta de los lugares más distantes del país, aprendiendo de esas realidades y de su gente, a la par de enseñarles la lectoescritura. Fue una experiencia de alcance estratégico para la Educación Popular, no sólo en Nicaragua, sino a nivel internacional, proporcionándole una referencia sobre múltiples caminos y posibilidades que hasta ese momento eran insospechadas, así como una muestra real de las dificultades a las que se enfrenta una transformación educativa de estas dimensiones.

Proyectando esta visión a toda la educación del país, en 1981 el Ministerio de Educación impulsó una “Consulta Nacional sobre Fines y Objetivos de la nueva educación en Nicaragua” en la que participaron más de cincuenta mil personas y cuyo resultado fue la elaboración de un documento publicado en 1983 donde dichos valores se explicitan, como expresión “de la voluntad política de la Revolución Popular Sandinista, al haber dado amplia participación a todos los sectores de la

sociedad nicaragüense comprometidos en la importante tarea de definir la filosofía de la nueva educación en la Nueva Nicaragua, la que, sobre cualquier contingencia, habrá de ser crítica y liberadora”¹⁸³

e) Así, una consecuencia de todas estas innovaciones, fue la de considerar la Educación Popular como la referencia de un nuevo modelo educativo en la región: se plantea la tarea de diseñar y crear un nuevo sistema educativo, en el que la implementación de programas de educación formal tenga un carácter distinto a los programas escolarizados de la sociedad somocista. Que puedan llevarse adelante procesos de educación sistemática por medio de canales extraescolares, no formales e informales, vinculados a los problemas, situaciones, condiciones y desafíos de la realidad cambiante en la que se vive.

De esa manera, por primera vez en la historia de América Latina, de forma explícita se planteó la posibilidad de que la Educación Popular fuera la orientación de toda la educación en todos sus niveles y modalidades. En 1985, impulsado por el entonces Ministro de Educación, el P. Fernando Cardenal, pidió a tres educadores populares latinoamericanos pertenecientes a la Red ALFORJA, la coordinación de un evento con los funcionarios más importantes del ministerio tanto en la sede central como en los departamentos, con el fin de conocer y aprender de “Paulo Freire y la Educación Popular”. El mismo P. Fernando relata al respecto:

“Al final del taller me pareció que el ambiente estaba tan propicio para esta nueva metodología, que les dije, que, así como se había tomado una decisión en 1980 de hacer la Cruzada Nacional de la Alfabetización, importantísima para el sector analfabeto de Nicaragua, en este momento les invitaba a que tomáramos en el Ministerio, todos juntos, la decisión de que la metodología de la Educación Popular fuera el sistema adoptado para todo el Ministerio de Educación. Todos estuvieron de acuerdo y fue unánime la aceptación”¹⁸⁴

El impacto de la Educación Popular en Nicaragua y desde Nicaragua: nuevas prácticas y teorías. Creación de la Red ALFORJA

Toda esta efervescencia innovadora de prácticas y propuestas marcada por el nuevo período histórico que abrió la Revolución Sandinista trajo aparejada la necesidad de repensar los esquemas anteriores con los que se trabajaba y pensaba la Educación Popular

182. Importante y profusa documentación respecto a este evento histórico puede encontrarse en: <http://www.sandinovive.org/cna/index.htm>. También en: Assman, H. (1981). *Nicaragua triunfa en la alfabetización*. San José: DEI. En: Alemán, Luis, Cendales, Lola y otros (1983): *Vencimos. Nicaragua: Cruzada Nacional de Alfabetización*, Managua, Ministerio de Educación (MED), CELADEC y Dimensión Educativa Colombia. Managua. Ed. Claves Latinoamericanas. y en: MED (1981) *Documentos 2o Congreso Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Alfabetización”*, Teatro Popular Rubén Darío, Managua. MED.

183. Gobierno de Nicaragua (1983): *Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación en Nicaragua*, Managua, p. 1.

184. Cardenal, F. (2008). *Sacerdote en la Revolución (memorias)*. Managua: Anama. Tomo II, p. 160-161

hasta entonces: sus propuestas metodológicas, organizativas y sus marcos conceptuales. Como consecuencia de ello, surgió la urgencia por sistematizar las nuevas experiencias para aprender de ellas y recrearlas en otros contextos. Este esfuerzo práctico-teórico es uno de los factores que lleva al surgimiento de ALFORJA, como “Programa Regional Coordinado de Educación Popular” en Centroamérica y México.

El antecedente inmediato fue el I Encuentro Centroamericano de Educación Popular, realizado en San José de Costa Rica en setiembre de 1978, organizado por CENAP-CELADEC. Este encuentro posibilitó el que se conocieran no sólo experiencias interesantes, innovadoras y significativas de varios países, sino que también vinculó a las personas que posteriormente conformarían esta Red, en un ambiente en el que la solidaridad con el proceso en Nicaragua entraba en efervescencia y era el núcleo convocante¹⁸⁵.

En agosto de 1979, inmediatamente después del triunfo de la insurrección Sandinista que llevó al derrocamiento de Somoza, el educador popular y arquitecto Carlos Núñez Hurtado convoca en Guadalajara, México a un encuentro de solidaridad del *Grupo Regional de Apoyo a Nicaragua*, en el que varias de estas personas vuelven a coincidir. Allí se formula un primer plan de apoyo en Educación Popular, que motivó que se fuera en setiembre y octubre de 1979 a Nicaragua a concretarlo y programarlo. Consecuencia de ello fue la posterior realización en los años siguientes, de diversas actividades educativas vinculadas a la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980), las Jornadas Populares de Salud (1981), el Movimiento Campesino de Arte y Teatro- MECATE (1980), la capacitación de obreros agrícolas para la Reforma Agraria a través del INRA(1981-1982), la formación metodológica de dirigentes comunales de los Comités de Defensa Sandinista (1982-1983), la capacitación en métodos participativos para funcionarios del Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos y otros (1983), en un contexto en el que parecía que todo lo que se planeaba (o soñaba) era posible realizarlo, debido a la creatividad y ebullición del proceso revolucionario, en que la Educación Popular era requerida prácticamente en todos los ámbitos: económicos, sociales, políticos, culturales.

Luego de un intenso primer período de dos años de trabajo práctico coordinado, de confluencias, aportes y aprendizajes mutuos, se reconoció que se podía ir más allá en este trabajo conjunto y hacerlo de forma más permanente y organizada. La experiencia

185. En el evento participaron los educadores populares Carlos Núñez de IMDEC, México. Raúl Leis de CCS, Panamá. Carlos Méndez, de CENCOPH, Honduras. Dimas Vanegas de FUNPROCOOP, El Salvador y Oscar Jara de TAREA de Perú, (la mayoría pertenecientes a un comité de solidaridad con el pueblo de Nicaragua en su respectivo país) quienes serían parte relevante del equipo fundador de ALFORJA dos años más tarde, junto con Graciela Bustillos, Laura Vargas, Cecilia Díaz, Ricardo Zúñiga, Guillermo Zelaya y Nelson Soucy. Podemos decir que en ese evento surgen los gérmenes de la convergencia política, pedagógica y personal que luego marcaría a esa coordinación regional.

vivida demostraba que era posible una coordinación de trabajo efectiva, basada fundamentalmente en la puesta en común de los aportes individuales a un programa estratégico común y que, además se podía pensar en un marco de acción de influencia en toda la región mesoamericana. Y así, surgió, el 28 de mayo de 1981, una coordinación regional de Educación Popular que buscaría proyectar su trabajo en todos los países de Centroamérica y México, con el nombre “Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA” cuyo nombre buscaba expresar el sentido dinámico de ir de un lado a otro llevando y recogiendo experiencias, ideas y voluntades¹⁸⁶.

Alforja se constituye formalmente en esa fecha con la participación del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, IMDEC, de México; el Centro de Estudios y Acción Social Panameño CEASPA y el Centro de Capacitación Social CCS, de Panamá; el Centro de Comunicación Popular de Honduras, CENCOPH; el Centro Educativo para la Promoción Agraria, CEPA, de Nicaragua y un equipo permanente de coordinación en Costa Rica que constituiría luego el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, CEP. Posteriormente se incorporarían Servicios Jurídicos y Sociales, SERJUS, de Guatemala y la Fundación Promotora de Cooperativas, FUNPROCOOP de El Salvador. Más adelante, el Centro de Comunicación y Educación Popular CANTERA, de Nicaragua, sustituiría al CEPA y el CCS de Panamá se retiraría¹⁸⁷.

La dinámica de esta nueva realidad en que los procesos de educación popular quedaron envueltos, exigió crear y recrear métodos y técnicas de investigación y capacitación, diseños de estrategias de Educación Popular de alcance masivo y fundamentar toda una conceptualización teórico-metodológica que respondiera a los aprendizajes y desafíos de esa nueva realidad en la que se estaba participando de forma vital, cargada de asombros y de búsquedas.

Entre 1980 y 1982 se realizaron coordinadamente diecinueve eventos de Educación Popular en Nicaragua, Honduras, Costa Rica, México y Panamá¹⁸⁸, principalmente talleres de capacitación metodológica y encuentros de Educación Popular. Se produjeron también varias publicaciones, materiales didácticos y audiovisuales¹⁸⁹; se realizaron pro-

186. ALFORJA (Ed). (1981) Memoria del Taller Constitutivo del Programa Coordinado Alforja, Managua: Alforja

187. A partir del año 2000 pasa a nombrarse RED ALFORJA (www.redalforja.org.gt). Recientemente, en 2016, se incorporaron a la RED la asociación maya UK'Ux'B'E, la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas, EDUCA de México y el equipo MAIZ de Costa Rica.

188. Para 1984 ya se habrían realizado noventa: 38 en Nicaragua, 9 en Honduras, 13 en México, 14 en Panamá, 10 en Costa Rica, 3 en Ecuador, 2 en Bolivia, 1 en Perú. (ref: Alforja 1984: Memoria del III Taller de Sistematización y Creatividad, Guadalajara, pp 4-5)

189. Las principales fueron: *El trabajo en grupo, Educación Popular, su dimensión política; Técnicas*

yectos de investigación, de recuperación histórica y cultural en barrios y comunidades campesinas y también intercambio de materiales y recursos humanos, apoyándose para potenciar los trabajos nacionales de cada uno de los centros integrantes, socializando las experiencias y reflexionando críticamente a partir de ellas. Los criterios que regían la coordinación fueron:¹⁹⁰

“-Coordinarnos operativamente, no de manera burocrática ni superestructural. Esto es, a través de acciones y planes concretos en los que nos podemos realmente apoyar.

-Evitar la duplicación de esfuerzos y maximizar los recursos humanos y materiales que tenemos en cada centro.

-Sentirnos parte de una corriente mucho más amplia a nosotros mismos por lo que, sin pretender “afiliar” a más centros a nuestra coordinación, buscamos participar activa y fraternalmente en otras instancias y redes nacionales e internacionales” (...)

- Nuestro funcionamiento es muy sencillo también: cada cuatro meses se realiza una reunión en la que participa un representante de cada centro. En ella se evalúan las actividades realizadas, se plantean necesidades y propuestas, se hace un análisis de la situación regional y se planifican actividades conjuntas para el siguiente período”

La manera como se hizo la sistematización de experiencias

Un componente que definitivamente significó un importante aporte original, fue la importancia que ALFORJA le dio a la sistematización de experiencias como reflexión crítica sobre su propio quehacer, con el fin de ir construyendo una propuesta teórico-metodológica y una identidad común. A partir de 1982, se comenzó a realizar anualmente un evento de intercambio vivo de las experiencias que se realizaban y de reflexión en torno a ellas, llamado “*Taller Regional de Sistematización y Creatividad*”. Cada centro era responsable de preparar y coordinar un eje de sistematización que articulara

de animación; *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política; Técnicas Participativas para la Educación Popular* Tomos I y II; También diaporamas sonorizados: “*La historia de los tigres y los gatos*” (sobre la estructura social); “*La cucarachita Martínez*” (sobre el consumismo); “*El Tahir*” (sobre el machismo); en los talleres se crearon y recrearon técnicas participativas para el trabajo con grupos, varias de las cuales devinieron en materiales didácticos como *El rompecabezas de la cultura; El árbol social; La lotería; etc.*

190. ALFORJA (Ed.). (1982): Memoria de la II reunión de Coordinación de Alforja, pp. 3-5, setiembre, San José.

experiencias de todos los centros, convocando con materiales y guías de reconstrucción histórica y análisis, a la participación de los diferentes equipos de trabajo, que posteriormente se encontrarían en este evento que se comenzó a realizar año con año, con el fin de impulsar conjuntamente una reflexión crítica y definir pistas para adelante, además de producir creativamente propuestas de técnicas, materiales educativos y diseños de trabajo¹⁹¹.

En estos talleres se comenzó a producir un pensamiento compartido, ordenando, explicitando y profundizando teóricamente lo que se realizaba cotidianamente en los diferentes países y de esta manera se fue amasando y construyendo una propuesta teórica y metodológica que impactaría posteriormente a toda la región¹⁹².

Concepción de Educación Popular y lineamientos de acción coordinada

Uno de los textos en los que se expresa más claramente cómo se concebía la Educación Popular desde Alforja en estos primeros años, es el que se elabora desde la Coordinación Regional como síntesis de lo trabajado en los primeros talleres regionales de Sistematización y Creatividad¹⁹³:

191. Haremos referencia en este capítulo solamente a los tres primeros de los 17 talleres que se realizaron entre 1982 y 2001, en los que podemos decir que se conformaron los planteamientos esenciales que le dieron identidad a ALFORJA en este período: **Taller I:** Alajuela, Costa Rica. 16 a 24 de abril, 1982: *Metodología de EP en la capacitación. La Recuperación Cultural*. **Taller II:** Coronado, Costa Rica. 20 a 27 de abril, 1983: *El método dialéctico en la EP: métodos y técnicas, capacitación metodológica y formación de base, investigación y códigos populares, evaluación y sistematización*. **Taller III:** Guadalajara, México. 15 a 23 de mayo, 1984: *Aplicación de la Concepción Metodológica Dialéctica a la EP: formación de educadores de base y recuperación histórico-cultural*.

192. Entre los primeros materiales de reflexión sobre Educación Popular producidos a partir de la experiencia sandinista y centroamericana, impulsada por el Programa Regional Coordinado ALFORJA tenemos: Jara, O. (1981). *Educación Popular, la dimensión educativa de la acción política-reflexiones sobre la Educación Popular desde el contexto de la Revolución Popular Sandinista*. Panamá: Ceaspa -Alforja. Jara, O. (1984). *Los desafíos de la Educación Popular*. San José: Alforja. - (1986). *Aprender desde la Práctica, reflexiones sobre la Educación Popular en Centroamérica*. San José: Alforja. Núñez, C. (1985). *Educación para Transformar, Transformar para Educar*. Guadalajara: IMDEC. Leis, R. (1986a): *El Arco y la Flecha Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. San José: Alforja Ed. (1986b). *La Sal de los Zombis- Cultura y Educación Popular en la tarea común de despertar a los durmientes*. San José: Alforja.

193. ALFORJA (1984): *Memoria III Taller de Sistematización y Creatividad*, Guadalajara, México, 15-23 de mayo, p. 6

“Concebimos la Educación Popular como un proceso sistemático y permanente de formación teórico-práctica con las clases populares. Como un proceso político-pedagógico dialéctico e intencionado, orientado a comprender teóricamente la práctica social en la que vivimos y actuamos, para participar consciente y organizadamente en su transformación en función de un proyecto histórico que exprese los intereses y aspiraciones de las mayorías.

Entendemos la Educación Popular como un proceso integral que comprende no sólo la formación y puesta en práctica de conceptos, métodos y técnicas, sino también de valores, actitudes y cualidades humanas fundamentales: la fraternidad, la solidaridad, la entrega, el amor al pueblo. Se trata de contribuir no solamente a la construcción de una nueva sociedad, sino también a la formación de un hombre y una mujer nuevos: creativos, críticos y autocríticos; capaces de interpretar las realidades concretas y de actuar consecuente, colectiva y desinteresadamente en su transformación”.

La capacitación metodológica, la concepción metodológica dialéctica y las técnicas participativas¹⁹⁴

Las primeras demandas de formación en Nicaragua a comienzos de 1980 planteaban la necesidad de apoyar el proceso de capacitación de nuevos educadores (as) populares en el país, tanto de las organizaciones sociales como en las estructuras del gobierno con el fin de incentivar la participación popular en las tareas de construcción de la nueva sociedad. En un inicio, la demanda se centraba en el manejo de nuevas técnicas de comunicación participativa: técnicas para trabajo de grupos, dinámicas de análisis, prensa popular, sociodramas, afiches, etc. y se comenzaron a realizar algunos talleres en este sentido. Pronto se percibió que el problema no estaba allí, sino que lo que esas personas requerían era el manejo de una concepción metodológica de Educación Popular, que les permitiera diseñar, llevar a cabo y evaluar estrategias y programas de formación y de capacitación: cómo elegir los temas de la formación, cómo organizar eventos formativos, cómo impulsar un proceso sistemático de reflexión, cómo sistematizar las experiencias, cómo darle continuidad a la formación, etc.

La Cruzada Nacional de Alfabetización había abierto una pista: la formación de educadoras y educadores “multiplicadores” a través de talleres “matrices” nacionales (con

194. Basado en: Jara O (1983): *Reflexiones sobre la experiencia centroamericana de capacitación metodológica de ALFORJA*. Este documento fue preparado especialmente para presentar la experiencia de ALFORJA en el Encuentro *Internacional de Educación Popular por la Paz*, realizado en Managua en el mes de agosto de 1983, organizado por CEAAL-ICAE-Highlander Center.

participantes de distintas partes del país) que luego, se reproducirían a niveles departamentales y municipales. Así, un tema trabajado en un taller matriz con 40 o 50 docentes, posteriormente estas mismas personas lo trabajarían como multiplicadoras en las distintas regiones del país, quienes a su vez harían lo mismo en sus municipios, llegando a reproducirse hasta con 8 mil participantes de base en la experiencia educativa. Se hicieron así una serie de talleres de metodología, alrededor de un tema concreto, en los que conjuntamente con la profundización del tema, se hacía una reflexión metodológica, pues se quería no sólo “reproducir” mecánicamente los contenidos, sino generar metodológicamente procesos participativos y creativos de “apropiación” de los mismos¹⁹⁵.

“Posteriormente, se nos abrió una nueva pista: trabajar en el ámbito nacional talleres matrices sucesivos con períodos intermedios de reproducción en las regiones. En este caso, los temas de los talleres matrices tendrían una continuidad entre ellos, con lo que podíamos diseñar un programa de formación a largo plazo (6 talleres en un año, por ejemplo). En este caso, la continuidad entre los temas estaría dada por un proceso de progresiva profundización y complejidad. Es decir, iríamos de lo más concreto a lo más abstracto, de lo más sencillo a lo más profundo”¹⁹⁶.

A la vez, la experiencia de reproducción de los temas, fue dando a los educadores(as) una experiencia práctica cada vez más rica, con lo que su manejo de la concepción metodológica, y de las técnicas didácticas se iba haciendo mayor, ganando en autonomía y desarrollando sus propias capacidades y propuestas. Esto se fue logrando progresivamente, siendo ya para los años siguientes innecesario tener un taller matriz para que un equipo departamental pudiera realizar un taller sobre un tema de importancia en su departamento, ni para que ellos pudieran elaborar un plan de formación de mediano plazo¹⁹⁷.

195. Es el caso del proceso con la División de capacitación del MIDINRA en 1981: Los temas fueron: a) producción y productividad; El plan técnico-económico de las unidades de producción estatal; c) el papel de la APP (Área de Propiedad del Pueblo- las tierras expropiadas a Somoza) en la nueva economía, etc.. Se realizaron memorias de todos estos talleres, que aún se conservan.

196. Alforja (1984) *Memoria del III Taller Regional de sistematización y creatividad*. Guadalajara, México, 15- 23 de mayo, p 9.

197. Ver al respecto: CDS, Secretaría de Educación y Propaganda (1982): *Un año de experiencia, un año de aprendizaje, un año de avance*: Memoria de los talleres matrices, jornadas nacionales y reproducciones realizados por la Secretaria de Educación y Propaganda de los CDS entre noviembre de 1981 y octubre de 1982. También: *Memorias de los talleres de Educación Popular* y el *Plan de Educación Popular para los asentamientos humanos*, de la Unidad de Educación Popular del MINVAH durante 1982-1983, así como el *Informe Final*. Igualmente Memorias de los talleres de capacitación, realizados por la División de Capacitación del MIDINRA durante 1982-1983. (Estos materiales se encuentran actualmente en la colección “Alforja” donada al Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica en el 2013).

Conforme se fueron dando estas experiencias en Nicaragua, los centros de ALFORJA comenzaron entre 1981 y 1983 a realizar talleres de metodología en otros países, debiendo adecuarlos y recrearlos a las particularidades de cada país. Esto exigió sistematizar la diversidad de experiencias que se realizaban encontrando factores comunes y diferentes. A lo largo de todo este proceso, ALFORJA fue construyendo una propuesta pedagógica, centrada en la formación metodológica. Sin embargo, siempre se tuvo que enfrentar la dificultad de que muchas veces se confundía lo metodológico con las técnicas y como éstas eran la cara más visible de la propuesta, muchas veces se llegó a pensar – incluso hasta ahora- que hacer Educación Popular era “aplicar técnicas participativas”. Eso llevó a tener que diferenciar conceptualmente lo que sería una propuesta de “concepción metodológica” dialéctica, como sustento epistemológico de esta propuesta pedagógica, de lo que son las herramientas técnicas y procedimientos de puesta en práctica de dicha concepción:

“Para nosotros, la principal preocupación metodológica está referida a la coherencia lógica con que se deben articular todos los elementos de un programa educativo: los objetivos planteados, los temas a trabajarse, las técnicas y materiales a utilizarse, en función del proceso de conocimiento, que un grupo concreto de participantes realiza”¹⁹⁸.

ALFORJA fundamenta su concepción metodológica, en la teoría dialéctica del conocimiento¹⁹⁹, afirmando que la práctica social es la fuente, el criterio de verdad y el fin último del conocimiento. Por ello, afirmaban que los procesos de Educación Popular deben fundamentarse en una *concepción metodológica dialéctica* aplicada creadoramente en los programas educativos, como un proceso que “parta de la práctica, teorice sobre ella y regrese a la práctica para transformarla”. Que parta siempre de situaciones concretas, realice un proceso de abstracción y regrese nuevamente a lo concreto con nuevas proyecciones. Dentro de esta concepción, la teoría tiene un papel fundamental, pero en la medida que se llega a ella a través de un *proceso sistemático de teorización* sobre la práctica y en la medida que sirva como una *guía para la práctica transformadora* y no como un conjunto de conceptos o definiciones aprendidas:

“Una concepción metodológica de la Educación Popular, basada en esta teoría del conocimiento, no buscará, por tanto, conseguir un ‘aprendizaje’ memorístico de las leyes de la dialéctica... [sino] buscará impulsar un proceso de abstracción que permita llegar a descubrir las leyes históricas y los conceptos como categorías

198. Alforja (1983): Memoria del II Taller de Creatividad, Coronado, Costa Rica, p. 8

199. Una profundización sobre la aplicación de la teoría dialéctica del conocimiento a la pedagogía, se encuentra en Leis, R. (1985): *El arco y la flecha*, San José; Alforja. Núñez, C. (1985) *Educación para transformar, transformar para educar*, Guadalajara: IMDEC, pp. 57-71

teóricas para la interpretación y transformación de la realidad en que se viva (...) En definitiva, la metodología dialéctica, al hacernos ejercitar un proceso sistemático, teórico-práctico de conocimiento de las realidades concretas, nos debe llevar a pensar dialécticamente, para podernos así enfrentar a nuevas y distintas situaciones que la propia práctica nos irá exigiendo conocer y transformar”²⁰⁰.

Planteada así la cuestión metodológica, se ubicaba el papel y el sentido de las técnicas de investigación, análisis, comunicación y organización que se utilizan en la Educación Popular: Las técnicas había que considerarlas sólo como instrumentos, como *herramientas*, que lógicamente tienen que utilizarse de acuerdo con la concepción metodológica y en función de los objetivos que se plantea la Educación Popular. Por ello, las técnicas deberán ser siempre *participativas*: que incentiven a la reflexión e intervención de todos los participantes, para generar su propio pensamiento crítico.

“No se trata, por tanto, de usar técnicas “novedosas” para hacer “entretenida” una actividad educativa. Se trata de incentivar la participación ordenada del grupo, que permita arribar, luego de un proceso colectivo de reflexión, a conclusiones claras sobre el tema que se está tratando. Se trata de generar un *proceso de apropiación de los conocimientos* a través de un esfuerzo activo de interpretación, análisis y síntesis”²⁰¹.

El proceso de formación de educadores y educadoras populares

Toda esta intensa experiencia de capacitación metodológica tenía por objetivo no sólo impulsar procesos de Educación Popular, sino formar educadoras y educadores populares que pudieran multiplicar autónomamente los procesos formativos y además, impulsar procesos organizativos participativos, críticos y creadores:

“La Educación Popular, no busca conocer o contemplar la realidad desde fuera, sino que pretende **descifrar desde el interior del movimiento histórico su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación**, para hacer de la actividad espontánea de las masas, una actividad consciente, revolucionaria, guiada teóricamente por una perspectiva estratégica. Así, la Educación Popular tendrá sentido en la medida que permita a las clases

200. Jara, O. (1984) *Los desafíos de la Educación Popular*. Lima: Tarea p. 20

201. Jara, O. (1984) *Los desafíos de la Educación Popular*, Lima: Tarea, p. 15. (subrayados y negritas en el original). Posteriormente, este tema sería tratado con mayor detalle por: Núñez, C. (1985) *Educación para Transformar, Transformar para Educar*, Guadalajara: IMDEC.

populares asumir organizadamente -con lucidez y pasión- su rol de **sujetos activos en la construcción de la historia**.

Todo esto implica que las actividades formativas deban tener siempre una perspectiva de **continuidad** en el seno de las organizaciones populares. Esta perspectiva deberá permitir que las clases populares y sus dirigentes lleguen a **apropiarse no sólo de los contenidos teóricos, sino también de los fundamentos metodológicos; de las herramientas técnicas y de los procedimientos didácticos**. Que la Educación Popular sea cada vez más una tarea en manos de los dirigentes populares y no una propiedad de las instituciones de apoyo.

Esta apropiación múltiple es la que garantizará que las organizaciones populares re-creen y den nueva vida a los procesos de formación en su labor cotidiana, tanto en sus actividades específicamente educativas, como en sus reuniones y asambleas, en sus tareas organizativas, propagandísticas, etc. De esta manera, toda actividad de formación deberá tender a la **autoformación** y deberá pensarse en función del **efecto multiplicador** que pueda tener al nivel de los amplios sectores de masas²⁰².

“Hemos visto que, si se logra una real apropiación de la concepción metodológica, de sus formas de aplicación y de los contenidos temáticos, se consigue un efecto verdaderamente **multiplicador** (no simplemente “extensionista”). Se logra la formación de educadores populares con capacidad propia de investigación, de diseño, de implementación y evaluación, así las reproducciones serán cada vez menos repeticiones de talleres matrices y cada vez más auténticas **reproducciones de un proceso educativo crítico y creativo**. El carácter multiplicador de esta experiencia es lo que más nos ha preocupado, porque nuestro interés principal es cómo llegar a amplios sectores de base de las clases populares. Nosotros vemos la Educación Popular como un proceso masivo que se da por medio de los dirigentes y educadores de las mismas organizaciones que impulsan la metodología dialéctica como una **nueva forma de pensar y hacer la vida**, no sólo en talleres de formación, sino en todos los aspectos de la vida cotidiana del Pueblo²⁰³”.

202. Jara O. (1983) p. 5. Negritas en el original.

203. Igual a la anterior, p. 13 (negritas en el original)

El impacto de la Educación Popular de Nicaragua en otros países

Otro de los países en el que va a darse un importante impacto directo de la experiencia nicaragüense en los proyectos de Educación Popular, será Colombia. Debido a la participación en la Cruzada de Alfabetización de educadoras y educadores como Mario Peressón, Lola Cendales y Germán Mariño, (quienes junto a otros como Luis Alemán, María Suárez, John Mc Fadden y Carlos Tamez realizaron tal vez la más importante recopilación y sistematización de la experiencia de la CNA²⁰⁴) en instituciones como Dimensión Educativa, CINEP, CLEBA, SCCS, CODECAL y otras, continuaron proyectando en Colombia y otros países, procesos de Educación Popular. De esta manera, lograron dar una nueva trayectoria a procesos que durante las décadas anteriores se habían impulsado a través de trabajos de alfabetización inspirados en Freire llevados a cabo por el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria, INCORA y el IICA coordinados por el brasileño Joao Bosco Pinto y otros vinculados a la propuesta de investigación-acción participativa realizado por el grupo “La Rosca”, dirigido por Orlando Fals Borda²⁰⁵.

En el caso de Brasil, es interesante percibir, cómo en este período, con el avance de las conquistas democráticas y las referencias a las experiencias centroamericanas, se comienza a retomar públicamente el legado de la Educación Popular Freiriana de los años sesenta, luego de veinte años de dictadura militar durante la cual múltiples y crecientes procesos de Educación Popular se habían mantenido de forma clandestina y vinculada a los nuevos procesos organizativos que se generaron en ese período²⁰⁶.

204. Se trata del texto: “Vencimos: Nicaragua Cruzada Nacional de Alfabetización” ya citado.

205. Textos fundamentales que testimonian este proceso son: Buenaventura, N. (1978). *Método en la Educación Popular*. Bogotá: CEIS. Peressón, M. Lola Cendales y German Mariño (1983). *Educación Popular y Alfabetización en América Latina*. Bogotá: DIMED. La creación de la revista “Aportes” de la organización colombiana Dimensión Educativa, que con mucha regularidad es publicada a lo largo de casi dos décadas desde 1982, como se puede ver en el Anexo # 1: Cronología de eventos y publicaciones regulares de Educación Popular 1970-2018”. Luego, Marco Raúl Mejía presentó una primera mirada histórica y crítica al proceso de la Educación Popular en Colombia: Mejía, M.R. (1988). *Itinerario temático de la Educación Popular*. Santiago: CEAAL. Igualmente contamos con otra mirada crítica: Torres, A. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los 80*. Bogotá: UPN. Una importante compilación de textos, que recoge una más amplia mirada histórica y analítica de los procesos de Educación Popular en ese país es: Cendales Lola y otros (2013). *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*, Bogotá, CEAAL. Ed. Desde Abajo.

206. Para el caso brasileño ver la interesante relectura de esa época fundante en: Fávero, Osmar (org) (1983): *Cultura Popular, memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal; Fávero, Osmar (2016). *Memória e História: DVD: Educação Popular 1947-1966*. Así como: Andreola, Balduino (1984). *Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural*. Educação e Realidade. Volumen.

En poco tiempo, las comunidades cristianas de base, las organizaciones sindicales, comunitarias y de mujeres, así como los movimientos campesinos (en particular el Movimiento Sin Tierra- MST como veremos más adelante) y los espacios que luchaban por los derechos democráticos, al igual que los organismos no gubernamentales (Ongs) y el Partido de los Trabajadores en formación, comienzan a impulsar programas de Educación Popular en ámbitos y niveles muy diversos, a lo largo de todo el país. Este proceso se expandiría en los años siguientes hasta abarcar políticas gubernamentales como ocurrió cuando el Partido de los Trabajadores ganó las elecciones de la alcaldía de la ciudad de Sao Paulo y la alcaldesa Luiza Erundina llamó a Paulo Freire para que asumiera el cargo de Secretario de Educación, lo cual hizo durante dos años y medio (1989-1992). El tradicional divorcio entre Educación Popular y Educación Formal que durante décadas había marcado una visión dicotómica en la que la Educación Popular era siempre no formal y para adultos, en contraposición a la educación escolar, quedó definitivamente superado con esta experiencia²⁰⁷.

Hemos reseñado el impacto específico de la Educación Popular en Nicaragua en los casos de Centroamérica, México, Colombia y Brasil, pero de manera general y con distintos efectos de acuerdo a las diversas situaciones nacionales, podemos afirmar que esta nueva mirada sobre la Educación Popular, llegó a impactar durante los comienzos de la década de los ochenta a toda la región Latinoamericana y caribeña. En el Cono Sur aún se padecían dictaduras, y las experiencias de resistencia y de lucha por la democracia fueron animadas por estos procesos de Educación Popular latinoamericanos como una luz de esperanza, primero vinculados a la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y luego como dimensión de acompañamiento a los procesos organizativos de los movimientos sociales y ciudadanos que podían expresarse ahora en contextos democráticos²⁰⁸. En los países andinos la pujanza de los movimientos sociales estuvo

9, n.2. Costa, B. e Von der Weid, B. (1984). *Para analisar uma prática de Educação Popular*. Rio: Vozes-Nova. Bezerra, A. Rodrigues Brandão, C. (org) y otros (1982): *A questão política da educação popular*. Sao Paulo: Brasiliense. Brandão C. (1984): *Lições da Nicaragua*, Rio de Janeiro: Vozes. Wanderley, L. E. (1984): *Educar para transformar: Igreja católica, política e educação popular no MEB*. Sao Paulo: Vozes Nova, - (1988): *Educação popular em debate*, Rio: Vozes. Recientemente se ha hecho pública una interesante tesis de doctorado sobre “*Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana na universidade*”, presentada por Fernanda Paulo en 2017 en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, donde rescata la historia de vida y trayectoria temática de educadoras y educadores populares en el espacio universitario de los años sesenta y setenta como Carlos R. Brandão, Osmar Fávero, Vanilda Paiva, Ana M. Saúl, Balduino Andreola y Celso Beisiegel, próxima a publicarse.

207. Interesantes aprendizajes de este período pueden encontrarse en: Freire P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez. -(1993). *Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho de Agua.

208. El caso chileno es posiblemente el más documentado como vimos respecto al período

cargada de experiencias educativas y culturales inspiradas en los enfoques de Educación Popular; en el Caribe también se generaron impactos y expectativas importantes, incluyendo la formulación de un plan de alfabetización y una nueva propuesta educacional en Grenada, hasta la invasión estadounidense de 1983)²⁰⁹.

Un factor dominante en todas estas iniciativas fue el esfuerzo por sistematizar y teorizar desde estas prácticas en redefinición y expansión: construir conceptualizaciones e incluso modelos teóricos que pudieran dar cuenta de los sustentos epistemológicos, políticos, pedagógicos, metodológicos, técnicos y organizativos que fundamentaban la Educación Popular en sus nuevas dimensiones que se generaron en todo ese período. Sin embargo, ya en 1988 Marco Raúl Mejía indicaba claramente el desafío que implicaba esta tarea ante las deficiencias teóricas existentes en el campo:

“... estamos en un momento crucial para la Educación y para los Educadores Populares. El desarrollo embrionario al que hemos llegado deja asomar pistas sobre la posibilidad de darle una sistematicidad rigurosa, que permita hacer una teorización más de fondo y construir un verdadero saber teórico-práctico. Esto, en alguna medida, sólo lo podrán hacer los educadores populares, superando sus debilidades, que, para este fin, casi siempre están en el polo teórico. Esto exige superar la gran dosis de prevención con respecto a la teoría y al trabajo intelectual, creando puentes que nos permitan recuperar los elementos de aporte que necesitamos ganar allí para garantizar rigurosidad a nuestra reflexión”²¹⁰.

Algunos de los temas más recurrentes en las reflexiones que circularon en ese período fueron: *Educación Popular, Alfabetización y Educación Formal; Educación Popular y organización popular; Educación Popular y Concepción Metodológica Dialéctica; Educación Popular y Derechos Humanos; Educación Popular y Política; Educación Popular, Sociedad Civil y Estado; Educación Popular y Mujeres; Educación Popular y Comunicación Popular; Educación Popular e Investigación Acción Participativa*²¹¹.

anterior (Fauré, Daniel 2011 y 2014), pero también en Argentina, Uruguay y Paraguay surgen y se dinamizan procesos importantes de Educación Popular que requieren ser más recuperados y divulgados. Una iniciativa importante al respecto, creada en Argentina y México en este período, ha sido el programa APPEAL: *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina*, bajo el impulso de Adriana Puigross Marcela Gómez y Lidia Rodríguez.

209. Estas vertientes específicas ameritan un estudio especial y particular de los procesos de educación popular de cada país que exceden nuestra investigación en este momento, aunque sus aportes están incluidos en este panorama histórico general, en los distintos períodos.

210. Mejía, M. Raúl (1988), ya citado, p.60.

211. Por ejemplo: Delpiano A y Sánchez D. (ed) (1984). *Educación Popular en Chile, 100 experiencias*. Santiago: CIDE-FLACSO. Vio, F. (1984) *Investigación Participativa y Praxis Rural*,

La constitución del CEAAL y de otras redes como espacios de articulación de las instancias de Educación Popular en América Latina

Así como en la primera mitad de la década de los ochenta, había surgido y se había consolidado el Programa Coordinado ALFORJA desde la dinámica impulsada por el proceso revolucionario en Centroamérica, en la segunda mitad y como producto del proceso de expansión latinoamericana de la Educación Popular, se consolida el *Consejo de Educación de Adultos de América Latina*, CEAAL, fundado en 1982 por una confluencia entre los procesos de educación de adultos, de educación popular y de investigación-acción participativa²¹², impulsado por Francisco Vío Grossi quien fuera su primer Secretario General y que tuvo a Paulo Freire como su primer presidente (el segundo sería Orlando Fals Borda).

El CEAAL, entonces, comienza a albergar rápidamente a muchas experiencias de educación popular, educación de adultos, de trabajo con mujeres y de investigación acción participativa de todos los países de nuestra región, especialmente llevadas a cabo por Ongs. De esta manera, muchas organizaciones anteriormente vinculadas a un esfuerzo de confluencia y encuentro regional promovido por CELADEC pasan a reforzar las iniciativas del CEAAL. La denominación “*Consejo de Educación de Adultos*” sirvió en ese tiempo como paraguas público “aceptable” para poder trabajar en procesos de Educación Popular de forma abierta en contextos de represión. Muchas de sus organizaciones tenían el diploma (firmado por Paulo Freire) en la entrada de sus oficinas, como una especie de “protección” para justificar la labor que realizábamos en barrios populares, comunidades campesinas o indígenas.

nuevos conceptos sobre educación y desarrollo comunal. Lima: Mosca Azul., Lima 1981. Gianotten, V. y Ton de Wit (1987). *Organización Campesina: el objetivo político de la Educación Popular y la Investigación Participativa*. Lima: Tarea; Alfaro, Rosa María (1987). *De la conquista de la Ciudad a la apropiación de la palabra*. Lima: Tarea; Ibáñez, A. (1988). *Educación Popular y Proyecto Histórico*. Lima: Tarea. Basombrío, C. (1988). *Educación Popular y posibilidades de renovación de la política en el Perú*. Lima: Tarea. -(1991). *Educación y ciudadanía: La educación para los derechos humanos en América Latina*. Santiago de Chile: CEAAL. Rodrigues Brandão, C. (1986). *La Educación Popular en América Latina*. Lima: Tarea. Mejía, M. R. (1988). *Educación Popular: temas y problemas*. Lima: Tarea. Aguilar Cerezo, Vicente (1992). *La experiencia organizativa y educativa de los salvadoreños refugiados en Colomacagua, Honduras, a la luz de Paulo Freire*. (Tesis de Licenciatura en Filosofía para la Facultad de Ciencias del Hombre y la Naturaleza). Universidad Simeón Cañas. San Salvador.

212. Osorio J. (2005) *De la Investigación Participativa fundacional a la Investigación-Acción Participativa Pro-común: ensayo memorial desde la historia de la educación popular latinoamericana*. La Piragua # 40, CEAAL.

El CEAAL al promover una gran cantidad de eventos, generó un inédito nivel de intercambio, reflexión y búsqueda de aprendizajes conjuntos. En este período se suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la conformación de importantes redes de educadores y educadoras que trabajan en todos los rincones de Latinoamérica. Por ejemplo, en 1983 reunidos en Managua con motivo del Encuentro Internacional de Educación Popular por la paz, se tuvo una reunión histórica presidida por Paulo Freire en la que se discutieron sus primeros estatutos. A partir de allí, se desplegó la acción de las distintas redes que conformaban el primer CEAAL: de Educación Indígena, de Educación Popular en Salud, de Educación Popular y mujeres, de Educación en Derechos Humanos, de Investigación Participativa, de Comunicación Popular, y otras, que tuvieron como principal tarea convocar a dichos encuentros, los cuales tuvieron un momento central de convergencia en 1985, en la Argentina recién recuperada la democracia, cuando se realizó la Asamblea Mundial de Educación de Adultos, en la que el ICAE y el CEAAL coordinaron conjuntamente todas las actividades y Paulo Freire nos habló de los sueños y las esperanzas del continente, así como de las virtudes del educador o educadora, en una inolvidable exposición en el Centro Cultural San Martín.

En este período se destacan, además de la de Investigación Participativa, dos redes regionales: la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM²¹³) y la Red de Educación Popular y Derechos Humanos. Ellas reflejan, por una parte, la vitalidad de las nuevas formas organizativas que surgen en la perspectiva de ir “tejiendo” redes a partir del establecimiento de vínculos y compromisos conjuntos en una práctica más bien horizontal y no tanto por la pertenencia a una estructura formal y, por otra, muestran el surgimiento de nuevas temáticas que orientan perspectivas de acción común, basándose en el sentido de pertenencia a un espacio que convoca: es el caso de los movimientos de mujeres y de Derechos Humanos, los cuales fueron calificados, en su momento, de “nuevos movimientos sociales” propios de esta época.

Los movimientos de mujeres y las perspectivas feministas ya venían desde los años setenta rompiendo esquemas tradicionales de organización (como las típicas “secretarías de la mujer” de los sindicatos, cooperativas u organizaciones de productores rurales) e irrumpiendo en la historia latinoamericana con un ímpetu irreversible, tal como ya lo habían hecho en países del norte geopolítico. En el caso del CEAAL, la conformación de la REPEM en 1984 reflejará la existencia de cada vez mayor número de experiencias de Educación Popular entre mujeres y del crecimiento de la reflexión, el debate y la generación de propuestas surgidas de ella²¹⁴.

213. Inicialmente perteneciente a CEAAL. Unos años después se separó y continúa autónomamente.

214. Es el caso de la Rede-Mulher en Brasil, el CIPAF en República Dominicana, Flora Tristán y Manuela Ramos en Perú; GEM y CIDHAL en México; IFFI en Bolivia y muchas otras.

La sistematización de estas experiencias innovadoras permitió generar un mayor intercambio de aprendizajes entre distintas organizaciones de mujeres del continente, posibilitó comenzar a identificar perspectivas teóricas y metodológicas feministas que sustentaran el movimiento de mujeres desde sus condiciones particulares en América Latina e inició un proceso de incidencia de sus aportes en las organizaciones de Educación Popular y otros espacios. Crecientemente fueron surgiendo intercambios de experiencias de organizaciones de mujeres, de redes, de proyectos con enfoque de género, de experiencias marcadas por orientaciones feministas en muy distintos campos del trabajo, las cuales irían progresivamente construyendo paradigmas de reflexión teórica y epistemológica desde otras miradas.

Los movimientos de defensa de los Derechos Humanos tuvieron en esta época su prueba de fuego y el desafío mayor para su surgimiento. Experiencias profundamente innovadoras de educación y promoción de los Derechos Humanos, primero relacionadas con los tradicionales derechos civiles y políticos, y luego de los derechos económicos, sociales y culturales, así como de los ambientales, tienen en este período su principal desarrollo²¹⁵. Sus experiencias de denuncia, defensa jurídica, documentación de violaciones y acciones de presión nacional e internacional, se diversifican y se llevan a cabo con enormes dificultades y riesgos en medio de amenazas y ataques.

A partir de todo ello surge la necesidad de sistematizar e intercambiar esas experiencias para fortalecer la coordinación e intercambio, por lo que de esa manera se pudo contribuir desde esos aprendizajes a la realización de varios encuentros latinoamericanos, entre los que se destaca el *I Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, realizado en Caracas en setiembre de 1984, en el que se buscaba partir de las distintas experiencias de los movimientos de Derechos Humanos, referidas a muy diversos contextos, intercambiar aprendizajes y construir una propuesta conceptual y metodológica de educación en este campo, tarea que se desarrollaría con mucha fuerza los años siguientes.

En todo ese período también se conformaron en el CEAAL otras redes y grupos de trabajo: de Comunicación Popular, de Salud, de Investigación Participativa, de trabajo con Pueblos Indígenas, de Formación de Educadores y Educadoras, etc. En ese marco, se creó el Programa de Apoyo a la Sistematización y Autoevaluación de la Educación Popular que tendría un importante desarrollo en la década siguiente. Un momento clave de encuentro, reflexión y proyección fue la realización en 1987 en Guanajuato, México, de la *I Asamblea del CEAAL* bajo el lema: “Educación Popular, hacia la década de los noventa”.

215. Como es el caso de los Comités de Justicia y Paz de Brasil, la Vicaría de la Solidaridad en Chile, CODEHUCA en Centroamérica, la Comisión Ecueménica de Derechos Humanos de Ecuador, el IPEDHEP en Perú, Provea en Venezuela, el Servicio Paz y Justicia y las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, entre muchos otros

A finales de la década de los ochenta y comienzos de los 90, cuando ya pertenecían al CEAAL más de doscientas organizaciones de todos los países de la región, se ve la importancia de organizar dos “consultas” para sistematizar y para investigar de forma participativa la visión de los y las practicantes de la Educación Popular. Dichas consultas marcaron un hito como procesos participativos de identificación de temáticas, problemáticas y perspectivas, surgidas de la revisión de las propias experiencias²¹⁶. Estas consultas alimentaron las reflexiones y las decisiones de las siguientes Asambleas del CEAAL en Santiago en 1990 y en La Habana en 1994. Ambas fueron organizadas por un equipo animado, impulsado y coordinado por Carlos Núñez de México, quien fuera luego presidente del CEAAL. Algunos de sus temas más relevantes fueron²¹⁷: *La necesidad de profundización de una pedagogía democrática; El impulso de procesos de formación de educadores populares capaces de interpretar el actual momento histórico; Ampliar la capacidad de intervención de la Educación Popular en la escuela pública a través de políticas educativas.*

Paralelamente, otros dos procesos regionales de encuentro y reflexión sobre Educación Popular, se llevan a cabo en esos mismos años, procesos en los que participan también, junto con otros actores, personas de organizaciones pertenecientes al CEAAL y a ALFORJA:

a) Los Encuentros Latinoamericanos y del Caribe convocados en Cuba por CASA de las Américas en los años 1983, 1986, 1988 y 1990²¹⁸.

b) Los encuentros promovidos por el Programa de Sistematización de la Educación Popular en América Latina coordinado por el Centro para el Estudio de la Educación en Países en vías de Desarrollo (CESO) de Holanda, en La Haya en 1988, en La Paz en 1990, en Bogotá 1992 y Montevideo 1994²¹⁹.

216. Sus conclusiones fueron publicadas en: CEAAL Ed. (1989) *Desde Adentro – la Educación Popular vista por sus practicantes*, Santiago, CEAAL, y CEAAL Ed. (1993) *Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: CEAAL..

217. De Souza, J. F. (1994): *Perspectivas da educação popular na década de 90*. Recuperado de www.emaberto.inep.gov.br

218. Alforja (1991): *Encuentros Latinoamericanos y del Caribe de Educación Popular (1986-1990)*. Serie Pensando la Educación Popular n. 4. San José: Alforja.

219. Van Dam, A. y otros (ed): a) (1989) *Educación Popular en América Latina: La teoría en la práctica*. La Haya, CESO. (1991). *Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas*. La Haya y Santiago: CESO/REDUC. - (1992): *La Educación Popular en América Latina: notas sobre el estado de una discusión*. Santiago: CIDE (1995). *Cultura y política en Educación Popular: principios, pragmatismo y negociación*. La Haya y Santiago: CESO/REDUC pp. 7-20 -(1996). *Educación Popular en América Latina: Sociedad e impacto en políticas sociales*, Santiago: CIDE. Ver también Gadotti, Moacir, C. Torres (org) (1994). *Educação Popular, utopia latino-americana*, São Paulo, Cortez- Edusp. pp.281 a 294 y 319-337.

Los encuentros en Cuba surgieron a partir del contacto en ese país entre Frei Betto y Fidel Castro con motivo de la entrevista que fuera publicada con el nombre *Fidel y la Religión*²²⁰ lo que creó una expectativa e interés en el gobierno cubano respecto a este fenómeno llamado “Educación Popular” que existía en todo el resto de América Latina y el Caribe y no era conocido, ni entendido en Cuba. De ahí que se encargara a la CASA de las Américas de convocar a educadoras y educadores populares de varios países a conocer las experiencias cubanas y compartir las suyas²²¹. A lo largo de los cuatro encuentros entre 1983 y 1990, hubo un trayecto progresivo de acercamiento y comprensión de temas y desafíos comunes, identificándose algunos ejes temáticos importantes como: *Educación Popular y los procesos políticos y organizativos; la Metodología de Educación Popular; Educación Popular, Cultura y Comunicación; Educación Popular y procesos de liberación en las nuevas condiciones de dominación ideológica; Relación entre Ongs, organizaciones populares y partidos políticos; relaciones Estado-Sociedad Civil; Protagonismo popular, proyecto revolucionario y Educación Popular; Nuevas formas de hacer política y reconstitución de un paradigma socialista; Lo local como espacio de construcción del sujeto político popular.*

Por su parte, los encuentros promovidos por CESO, involucraron investigadores(as) y educadores(as) de instituciones de varios países: CEBIAE (Bolivia), CIDE (Chile), CINEP (Colombia), Cenzontle (Nicaragua), CIPES (Argentina), Instituto del Hombre (Uruguay), SAPE (Brasil) y a Diego Palma de la Secretaría General del CEAAL en Chile. En estos eventos se abordaron los siguientes temas: *Educación Popular y cambio social; Metodología y calidad de los procesos educativos y de sus resultados; Rol del educador; Transmisión y producción de saber; Educación Popular con mujeres, feminismo y género; Relación pedagógica y relaciones de poder; Educación Popular y Estado: relación con las políticas sociales y educativas; Educación Popular y cultura; Educación Popular y procesos de democratización en América Latina.*

Concluye este período, entonces, con el surgimiento de muchos temas de reflexión crítica y debate, provenientes de muchas experiencias diversas y todos estos nuevos espacios de encuentro y reflexión, principalmente impulsados por las y los practicantes de la Educación Popular latinoamericana, ante un contexto diverso, dinámico y cambiante que desafía las afirmaciones de los períodos anteriores: en el Cono Sur, las luchas democráticas y el agotamiento de las dictaduras militares llevan a la restauración de regímenes democráticos; en Centroamérica, los sandinistas pierden las elecciones y, siguiendo los iniciales “acuerdos regionales de Esquipulas”, se negocian acuerdos de paz en El Salvador y Guatemala, lo que pone fin a las tensiones que estuvieron a punto de instalar un conflicto armado de escala regional e internacional.

220. Betto, Frei (1985). *Fidel y la Religión*. La Habana: Publicaciones del Consejo de Estado.

221. Pérez, E. (2000). “Qué es hoy la Educación Popular para nosotros”. en Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, p. 18.

Estos cambios políticos se dan en un contexto económico de una crisis sin precedentes en América Latina, que lleva incluso a que se hable de una “década perdida” debido al aumento de la recesión y el desempleo, crecimiento de la desigualdad social y reducción de las inversiones en políticas sociales incluyendo los recursos para los sistemas educativos formales, causando bajas tanto en el rendimiento cuantitativo como cualitativo aumentando los índices de repetición y expulsión escolar²²².

Ello lleva a que se muestre con claridad la paradoja que mientras los sistemas escolares entran en franco deterioro, las experiencias de Educación Popular emergen con fuerza y riqueza:

“en el ámbito educativo, en diversas reuniones intergubernamentales, los educadores evaluaron y criticaron los modelos educativos latinoamericanos. Las alternativas experimentadas dentro de los sistemas educativos se mostraron insuficientes para modificar el creciente deterioro de los sistemas de enseñanza. Las estrategias de reforma educativa no obtuvieron los resultados esperados (...) Paralelamente a estas tentativas de transformación escolar, un *gran número de experiencias de Educación Popular*, inclusive las fragmentadas y microscópicas, ofrecieron un sinnúmero de alternativas teóricas, políticas, organizativas y educativas: la Educación Popular vinculada a los movimientos sociales, como en el Estado de Sao Paulo; la comunidad educativa, como en el proyecto Padres e Hijos en Santiago de Chile; la Educación Popular vinculada a reformas revolucionarias del Estado como en Nicaragua y Granada; la educación indígena mapuche en las pampas argentinas; la formación de cooperativas en las agrestes montañas Tarahumaras en México o la reciente campaña de alfabetización en Ecuador, apoyada por el sector público y por las organizaciones de la sociedad civil, e inspirada en la mejor tradición transformadora de la Educación Popular. Todos eso son ejemplos de *alternativas reales* surgidas al calor del talento y los esfuerzos de educadores populares...”²²³

Algunas consideraciones sobre este período

En síntesis, esta intensa y contradictoria década de los años ochenta significó un período de una franca expansión y proyección regional de las propuestas de Educación Popular por medio de experiencias tan significativas como el de haber sido asumida como política pública de un gobierno como el de Nicaragua en el marco de un proceso

222. Gadotti, M. y Torres, C. (1994): *Educação Popular: Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez-Edusp. p.10

223. Igual a la anterior p. 10-11 (traducción nuestra)

revolucionario y por la multitud de encuentros y consultas participativas regionales y continentales que consolidaron los espacios como, el Programa ALFORJA en Mesoamérica, el CEAAL y la REPEM en el ámbito latinoamericano, al igual que por una serie de publicaciones que en forma de libros, tesis, folletos, audiovisuales, circularon por todos nuestros países. En este período, sin embargo, se hicieron oír voces que llamaban a una necesidad de profundización teórica de este fenómeno que se expandía aceleradamente y convocaban a sus participantes a sistematizar y teorizar sobre sus prácticas, generándose un inicial proceso de producción intelectual crítica sobre la educación popular, que se profundizaría más adelante.

Se trató de un período de surgimiento de temas particulares y prácticas específicas que concretizaron los posibles aportes de esta perspectiva educativa más allá de los consensos generales existentes hasta ese momento sobre la relación entre educación y política o la necesidad de vínculos entre teoría y práctica: por una parte, la experiencia nicaragüense serviría para incorporar en la educación popular temas vinculados con aspectos que tenían que ver con la realización de transformaciones sociales, productivas y culturales en la vida cotidiana y, por otra, los procesos de retorno a la democracia en Sudamérica exigían matizar discursos radicalizados y se vinculaban a la construcción de alternativas de sobrevivencia, gestión comunitaria, reestructuración del tejido social, reconstrucción de identidades, o resiliencia frente a las barbaries sufridas. En cualquier caso, el dinamismo de estos procesos concretos y vivos de Educación Popular contrastaba con la inoperancia de los sistemas escolares tradicionales, generando nuevos retos y expectativas sobre lo que podrían aportar.

El contexto internacional sufre también en este período un cambio radical que impacta en las experiencias organizativas, sociales y políticas y por tanto en los procesos de Educación Popular: en Europa del este se desmoronan los regímenes socialistas y la propia Unión Soviética; el enfrentamiento entre los paradigmas ideológicos y políticos que rigieron durante décadas de guerra fría se desvanecen y las políticas capitalistas neoliberales se esparcen por todo el planeta como muestras de un nuevo “orden” mundial, con toda su carga de impacto subjetivo que buscaba mostrarlo como el único mundo posible. Sin embargo, el primero de enero de 1994, en la selva Lacandona, Chiapas, en la zona más pobre y olvidada de México, en momentos en que los gobiernos de México, Estados Unidos y Canadá firman el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica, se levanta en armas una insurgencia indígena que afirma otros sentidos capaces de construir otros mundos posibles. Desde entonces, hasta el primer Foro Social Mundial en Porto Alegre, se establece un nuevo período en que los debates, reflexiones y miradas críticas, van a llevar a hablar incluso de la necesidad de una “refundamentación” de la Educación Popular Latinoamericana.

4.5 Cuarto período: Del Levantamiento Indígena Zapatista al I Foro Social Mundial en Porto Alegre (1994-2001)

A mitad de los años noventa, el contexto latinoamericano es radicalmente distinto al que abrió la década de los ochenta, coincidiendo con los cambios que se produjeron en el escenario internacional con la desintegración del bloque socialista y el predominio del discurso neoliberal. Este cambio remece las propuestas sociales y políticas transformadoras en América Latina produciéndose un período de crisis, desencantos, abandonos, búsquedas y críticas, generándose, también un interesante proceso de reflexión teórica y de debate al interior del campo de la Educación Popular, caracterizado por la incorporación de nuevos referentes teóricos y el agotamiento del discurso político-ideológico que la había caracterizado desde los años setenta y ochenta.

El zapatismo: por una nueva cultura política democrática

El levantamiento indígena zapatista de enero de 1994, fecha en que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, refleja simbólicamente la confrontación del período entre las viejas aspiraciones no satisfechas de los pueblos excluidos de América Latina y las promesas de modernización neoliberal ofrecida por la dinámica globalizadora capitalista. “Somos el producto de 500 años de lucha”, afirmaba la primera declaración de guerra zapatista²²⁴, convocando al pueblo a unirse al “plan del pueblo mexicano que lucha por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático”²²⁵. Democracia que significa construir “un mundo donde quepan todos los mundos” porque:

“Detrás de nuestros pasamontañas está el rostro de todas las mujeres excluidas. De todos los indígenas olvidados. De todos los homosexuales perseguidos. De todos los jóvenes despreciados. De todos los migrantes golpeados. De todos los presos por su palabra y su pensamiento. De todos los trabajadores humillados. De todos los muertos de olvido. De todos los hombres y mujeres

224. Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (1993). Primera declaración de la Selva Lacandona. Recuperado de <https://es.wikisource.org>

225. Igual a la anterior.

simples y ordinarios que no cuentan, que no son vistos, que no son nombrados, que no tienen mañana”²²⁶

Aparece así, de forma explícita y directa que el propósito estratégico de esta movilización y lucha es la conquista de la democracia, en su sentido pleno de cultura política y no reducida a la formalidad liberal. Se trata, entonces, para el movimiento zapatista, del establecimiento de una democracia que signifique construir el poder por redes de pueblos autónomos y la integración de órganos de poder como autogobiernos (los cinco “caracoles”, como municipios autónomos rebeldes, cada uno con una “Junta de Buen Gobierno” como órgano de poder popular) regidos por los principios de “mandar obedeciendo”, tomar decisiones colectivamente y en consenso, respeto a las diferencias, participación de la comunidad en el autogobierno y revocación de cargos cuando no se cumplan los compromisos: “no son las armas las que nos dan radicalidad; es la nueva práctica política que proponemos y en la que estamos empeñados con miles de hombres y mujeres en México y en el mundo: la construcción de una práctica política que no busque la toma del poder, sino la organización de la sociedad”²²⁷. Por ello plantean que: “Replantear el problema del poder en este marco de democracia, libertad y justicia obligará a una nueva cultura política dentro de los partidos”²²⁸.

En ese marco de construcción de una cultura política democrática, se ubica una concepción de lo educativo como autoeducación crítica que genera capacidades para formularse preguntas más que para aprender respuestas y “caminar preguntando y poniendo semillas” como identifica Alfonso Ibáñez, cuando afirma que se trata de:

“otra lógica, una muy otra política, que apunta a la elucidación compartida de experiencias, a la autodeterminación social y la prueba de formas de democracia directa en lo organizativo, todo ello en función de un poder instituyente a través de un “nosotros” solidario [en que] la autoeducación Popular debería ser el estilo y la manera de hacer la revolución”²²⁹

Además, los zapatistas también crearon un sistema educativo propio e independiente, el “*Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional*” compuesto de escuelas primeras y secundarias gestionadas por las propias comunidades (no organizadas por

edad, sino de acuerdo a las necesidades y conocimientos de cada quien), que se proponen rescatar la memoria colectiva y los saberes ancestrales, pero buscando redefinir los conceptos de acuerdo a sus sentidos actuales y fortaleciendo su propia identidad en el marco de la globalización neoliberal. Tienen también sus propuestas metodológicas propias, que se asocian con elementos de la pedagogía freiriana²³⁰.

De esta forma, aunque sin tener una influencia inmediata o directa en la mayoría de las corrientes de Educación Popular latinoamericanas que se habían desarrollado en el período anterior, el levantamiento indígena zapatista abre un escenario de construcción de alternativas político-pedagógicas que significarán un punto de referencia conceptual y práctico para algunos de los importantes debates latinoamericanos sobre Educación Popular en el cambio de milenio, sobre todo con relación a la importancia de transformar la cultura política, fortalecer la autonomía y valorar la matriz cultural propia. Además, la posibilidad de gestionar todo un sistema educativo autónomo al oficial muestra las condiciones y capacidades que tienen los movimientos para gestar sus propias políticas educativas.

La revolución productiva, pedagógica y cultural del Movimiento Sin Tierra

Por su lado, en Brasil, ya desde los años ochenta se había iniciado un nuevo ciclo de lucha por la tierra en la que se involucran miles de familias campesinas sin tierra que comienzan a ocupar y hacer campamentos en las grandes tierras ociosas, primero del sur y sudeste del país y progresivamente en muchas otras regiones, con el objetivo de presionar para la realización de la gran tarea pendiente de hacer una Reforma Agraria en el país. Surge así, el Movimiento Sin Tierra (MST), uno de los más importantes de América Latina, no sólo por su magnitud, sino por la integralidad de su propuesta transformadora: abarca una propuesta colectiva de producción y de distribución, una visión solidaria de la vida en sociedad, una apuesta por una nueva cultura de vida y una propuesta educativa para todos los niveles y modalidades.

Desde el primer momento, en esas ocupaciones familiares surge la preocupación de contar con escuelas para las niñas y niños, sobre la base de la necesidad inmediata de su educación, pero también basadas en la convicción que la escuela es un derecho de todas las personas. Así, en cada campamento, apenas iniciada la ocupación, se instala un lugar

226. Discurso de la mayor Ana María en: EZLN (1997): *Documentos y Comunicados 3*. México: Era. p. 314.

227. EZLN (1997), ya citado, p. 371

228. EZLN (1994): Segunda declaración de la Selva Lacandona. Recuperado de <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados>.

229. Ibáñez A. (2010). *Utopías y emancipaciones desde Nuestra América*, San José: DEI, CEP Alforja, Raíces y Alas, CEAAL pp. 143-144.

230. Torres, I. (2012). *La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas*. Revista Divergencia, N°2, Año 1 julio - diciembre 2012. pp 135-160. Ver también: Pinheiro Barbosa, L. (2015) *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, México: UNAM.

para una escuela, al igual que en los posteriores asentamientos cuando ya la tierra ha sido definitivamente conquistada.

Este proceso de movilización, lucha y organización va incorporando como un componente esencial el educativo y va generando su propia elaboración pedagógica, desde sus particularidades y aspiraciones. Así, progresivamente se fueron incorporando a las escuelas infantiles, programas de alfabetización, de educación de personas jóvenes y adultas, de formación técnica, de formación profesional, de capacitación de sus propios maestros y maestras, de formación universitaria, etc. La dimensión formativa atraviesa toda la estructura organizativa del MST haciéndose integrante de todos los momentos de la vida y, junto con ello, se construye una nueva pedagogía que orienta su propuesta educativa:

“1. La educación que queremos y necesitamos no sucede sólo en la escuela. Es un proceso mucho más amplio que tiene la propia dinámica del movimiento social como ambiente de aprendizajes por excelencia. **Pero la lucha por la escolarización de los/las Sin Tierra es fundamental (...)**

2. Nuestra lucha es por escuelas públicas de calidad en los campamentos y asentamientos de Reforma Agraria en todo el país, con recursos del Estado y participación de las comunidades y del MST en su gestión pedagógica (...)

3. Trabajamos por una escuela que asuma la identidad del medio rural (...)

4. Valorizamos a las educadoras y educadores ... la hemos priorizado por entender su importancia, pero también por considerar que este papel no está dado. **Solamente con un proceso sistemático de formación / re-educación es posible asumir una propuesta de educación como esta (...)**

5. Un presupuesto fundamental [que tenemos] es nuestra profunda creencia en la persona humana y en su capacidad de formación y transformación. El MST es un espacio social de transformación de las personas: a través de la lucha colectiva, las personas excluidas se van volviendo ciudadanas. El proceso a través de la cual un trabajador sin tierra, aislado, se transforma en “Sin Tierra”, o sea un trabajador organizado en un movimiento social y vinculado a la clase trabajadora, es un proceso de formación por excelencia (...)

6. Creemos en una educación que valore el saber de los y las educandos/as.

7. Queremos educar para la cooperación (...) es necesario formar a través de la vivencia de prácticas cooperativas (...)

8. Un currículo organizado con base en la realidad y en su permanente movimiento (...) implica la constitución de un AMBIENTE EDUCATIVO en la escuela promoviendo múltiples tiempos de aprendizaje y enseñanza

(...) Hace de los problemas y desafíos de los asentamientos y campamentos, objetos de estudio y acción en la escuela y a través de ella, produciendo conocimientos con valores de uso social en la realidad concreta (...) Desarrolla metodologías que centren el proceso pedagógico en situaciones reales que provocan necesidades de aprendizaje y capacitan a los sujetos a resolver sus propios problemas (...) Crea nuevos tiempos y espacios de relación pedagógica entre educadores y estudiantes (...) Abre espacio para la gestión democrática de la escuela y para la auto-organización de alumnos y alumnas, también como estrategia pedagógica de formación organizativa y aprendizaje de ciudadanía (...)

9. Creación de colectivos pedagógicos (...)

10. Una educación que se alimente de la Utopía²³¹.

La experiencia y propuesta educativa del MST ha sido ampliamente trabajada y sistematizada y merecería una exposición mucho más detallada y desarrollada, pero para los propósitos de este panorama histórico latinoamericano nos parece que esta breve síntesis es una muestra de su relevancia y originalidad como aporte significativo para repensar la relación entre educación y cambio social, dada su riqueza, como dice Roselí Caldart (2000), para reflexionar sobre “el movimiento social como principio educativo y como sujeto pedagógico”²³²

231. MST (1996) *Princípios da Educação no MST*. Caderno de Educação n. 8, São Paulo. (traducción nuestra, negritas y mayúsculas en el original)

232. Caldart, R. (2000) *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes. Roselí Salete Caldart es una de las pioneras y principales personas que ha impulsado una sistematización de experiencia y reflexión pedagógica del MST, al punto que, con el concurso de personas como Isabela Camini y otras, han contribuido a que el propio movimiento sistematice su experiencia, la interprete crítica y propositivamente y construya fundamentos teóricos y metodológicos desde ella y para sus proyecciones estratégicas. Ver, por ejemplo: Caldart, R. (1997) *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*, Petrópolis, RJ, Vozes. Caldart, R. (2001) *O MST e a formação dos Sem Terra: O Movimento Social como princípio educativo*, en: Gentili, P, Frigotto G. (orgs) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*, 2ª ed. São Paulo: Cortez. Camini, I (org) (2011) *Luta, História e Movimento Pedagógico da Escola do MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco*, Veranópolis, RS, Iterra-Expressão Popular. Camini, I. (1998) *O cotidiano pedagógico de professoras e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. Porto Alegre, UFRGS, dissertação de Mestrado. – (2008) *Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências*, Curitiba: Cadernos de Escola Itinerante, n. 1. Martins, F.J (2004) *Gestão Democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*, Porto Alegre, Est. Además, un trabajo maravilloso que explora con profundidad las tensiones entre las subjetividades presentes en las tensiones del proceso histórico de constitución de un asentamiento del MST en el sur de Brasil, nos muestra la riqueza y complejidad de este movimiento: Falkembach, E.M.(2006): *Socialização e individualização: MST, uma estilística de resistência*, Unijui: Ijuí R.S. Finalmente, el texto ya citado de Pinheiro Barbosa, L. (2015)

En ese sentido, Caldart nos avanza las siguientes pautas de reflexión respecto a este Movimiento que constituye sus propias “matrices pedagógicas” de prácticas concretas de formación de los Sin-Tierra inventando una nueva manera de lidiar con las pedagogías ya construidas:

“La pedagogía del Movimiento pone en movimiento la propia pedagogía, movilizándolo e incorporando en su dinámica (organicidad) diversas y combinadas matrices pedagógicas (...) Primera matriz: *Pedagogía de la lucha social* (...) todo se conquista con lucha y la lucha educa a las personas (...) Segunda matriz: *Pedagogía de la organización colectiva* (...) Tercera matriz: *Pedagogía de la tierra* (...) Cuarta Matriz: *Pedagogía de la cultura* o cómo los Sin-Tierra del MST se educan cultivando un *modo de vida* producido por el Movimiento (...) Quinta Matriz: *Pedagogía de la historia* o: cómo los Sin-Tierra del MST se educan cultivando su memoria y comprendiendo la historia (...)”²³³

El aporte práctico y teórico del MST en el campo de la pedagogía es enorme y crecientemente muchos movimientos y organizaciones de Brasil y de otros países están inspirándose en ellos para recrearlos en sus propias propuestas²³⁴.

“Educación para Todos”: (de Jomtien 1990 a Dakar 2000, un nuevo marco internacional para la incidencia de la Educación Popular en las políticas públicas)

Otro aspecto relevante por considerar en este período es el hecho que la educación pasó a ser considerada un componente sustancial de las políticas en el ámbito mundial. Esto explica que los principales organismos internacionales hayan puesto su atención en la educación, hayan tomado posición ante ella y se hayan invertido grandes cantidades de dinero en pensar la educación y en impulsar reformas a los sistemas educativos con el fin de adecuarlos a las demandas de los sistemas productivos y mercantiles predominantes en esta época. La relación entre “Desarrollo” y “Educación” fue considerada como un componente clave e indisoluble en estos años de predominio del proceso de

233. Caldart, R. (2000) ya citado, pp 204-237 “Las pedagogías del MST” (traducción nuestra). Una buena compilación de documentos y materiales didácticos producidos por el MST se encuentra en: Favero O. y Elisa Motta (2015) *Educação Popular e educação de jovens e adultos*-recurso eletrônico,.(3 DVD). Numero II- MST, Petropolis, RJ- FAPERJ

234. Ver: Elisalde, Roberto y Marina Ampudia, (comp.) (2008): *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Libros, Buenos Aires. También: Michi, Norma (2010): *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero* –VC, Editorial El Colectivo, Buenos Aires.

Globalización Neoliberal, relación que no dejó de ser controvertida, precisamente en torno a la llamada “Educación para Todos”.

En América Latina, existía ya un antecedente en esa línea: la Declaración de México, aprobada por los gobiernos latinoamericanos en 1979²³⁵. A partir de ella, arranca en 1981, impulsado por la UNESCO, el llamado “*Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*”, el cual, luego de analizar un panorama no alentador de la situación educativa en nuestra región, entre otros aspectos se propuso lograr como *metas para el año 2000* las siguientes: a) asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar, y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; b) eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; c) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias²³⁶.

En el ámbito internacional, los años 90, caracterizados por buscar dar una respuesta en el plano del desarrollo a la lógica de la globalización neoliberal, puede ser perfectamente denominada como la “década de las cumbres” oficiales, en la mayoría de las cuales el tema educativo es central. Los principales cónclaves Internacionales²³⁷ realizados fueron:

- a) Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”: Jomtien, Tailandia 1990
- b) Conferencia sobre Ambiente y Desarrollo, Rio de Janeiro, Brasil, 1992
- c) Conferencia sobre Derechos Humanos, Viena, Austria, 1993
- d) Conferencia sobre Población y Desarrollo, Cairo, Egipto, 1994
- e) Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social, Copenhague, Dinamarca, 1995
- f) Conferencia Mundial de Mujeres, Beijing, China, 1995
- g) Cumbre Mundial sobre el Hábitat, Estambul, Turquía, 1996
- h) Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, Hamburgo, Alemania, 1997
- i) I Foro Mundial de Educación, Dakar, Senegal, 2000

Del conjunto de eventos antes mencionados, nos parece importante para este trabajo, relevar la declaración inicial de la *Educación Para Todos (EPT)*, porque representa el

235. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, México, 4-13 de diciembre 1979.

236. UNESCO-OREALC (1981). *Recomendación de Quito*. Santiago de Chile. UNESCO. Durante dos décadas el “Proyecto Principal” (PROMEDLAC por sus siglas en francés), orientó muchos debates y encuentros oficiales y no oficiales.

237. Que tuvieron en su mayoría una “cumbre” paralela o una “contracumbre” organizada por la Sociedad Civil.

esfuerzo más relevante por proponer un cambio en el paradigma educativo vigente, al resaltar dos aspectos fundamentales: a) La noción de EPT y b) La noción de *Necesidades Básicas de Aprendizaje*: pues menciona que es preciso garantizar una Educación Básica para Todos, lo cual equivaldría a satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adultos. Así, el concepto de “Necesidades Básicas de Aprendizaje” es propuesto como crucial para repensar y redefinir la educación:

“Cada persona –niño, joven o adulto- deberá poder aprovechar las oportunidades educativas destinadas a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como la alfabetización, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes que requieren los seres humanos para sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el paso del tiempo (...)

La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento del aprendizaje permanente y del desarrollo humano, sobre la cual los países pueden construir de manera sistemática otros niveles y tipos de educación y capacitación.”²³⁸

Para lograr sus objetivos, en la declaración de Jomtien se plantean siete estrategias definidas, las cuales son:

- 1) Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, quienes tienen necesidades diferentes, lo que exige contenidos y modalidades diferentes.
- 2) Prioridad a niñas y mujeres.
- 3) Atención especial a grupos desamparados y personas discapacitadas
- 4) Concentrar la atención en el aprendizaje
- 5) Valorizar el ambiente para el aprendizaje (condiciones materiales, físicas y emocionales esenciales para poder aprender)
- 6) Fortalecer la concertación de acciones entre el Estado y la Sociedad civil, mejorando la situación del personal docente
- 7) Ampliar el alcance y los medios de la educación básica, que no se reduce a un período de la vida, ni a la escuela, ni a un tipo de conocimientos²³⁹.

238. UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre “Educación para Todos”, art. 1.

239. Sino que “comienza con el nacimiento, es permanente y se prolonga a lo largo de toda la

La propuesta planteada en esta conferencia, suponía cambiar el paradigma educativo vigente (centrado en la enseñanza y la escolarización), porque ponía el énfasis en una noción amplia de “Educación Básica”, entendida como fundamento, como “piso” y no como “techo”, no reducida al sistema escolar ni a la educación primaria y colocando la preocupación en el polo de las necesidades y capacidades de aprendizaje, para desarrollar la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (concepto que se retomará con fuerza en el informe *Delors*, seis años después²⁴⁰).

Todo ello proporcionó un marco de acción interesante para la incidencia en las políticas educativas, por parte de las organizaciones que impulsaban procesos de Educación Popular, como el CEAAL en América Latina, quienes comenzaron a participar en los espacios convocados por la UNESCO y otros organismos de Naciones Unidas, para analizar y debatir la implementación de esta nueva perspectiva en educación.

Esto se realizó con particular énfasis en torno a las políticas sobre “Educación de Adultos”, que se consideraba era el terreno que más “naturalmente” coincidía con las propuestas de Educación Popular, por lo que en julio de 1997 se generó una oportunidad especial de interlocución, cuando la UNESCO convocó en Hamburgo a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA), cuyos contenidos se relacionaron directamente con los antecedentes planteados por Jomtien y el informe *Delors*, reafirmando conceptos como Educación Para Todos, Educación y Aprendizaje a lo largo de toda la vida, Educación y Desarrollo Sostenible y Equitativo, entre otros.²⁴¹

Para el caso de América Latina, fue muy importante la realización de una conferencia regional preparatoria en Brasilia en enero de 1997, la cual fue el punto culminante de un proceso participativo de análisis de dos años impulsado conjuntamente por la oficina regional de la UNESCO y el CEAAL. Este proceso preparatorio, la participación no gubernamental en la Conferencia Internacional y el seguimiento posterior al plan de acción, implicó que muchas de las instituciones y experiencias que trabajaban en Educación Popular en América Latina, vinculadas al CEAAL, incursionaran en esta

vida. Involucra a niños, jóvenes y adultos; reconoce la validez de los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono de cada grupo social, trasciende el aparato escolar e involucra a la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, los medios de comunicación...” (UNESCO declaración de Jomtien, Tailandia art. 1)

240. UNESCO (1996): *La Educación encierra un tesoro*, informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, ya citado.

241. Desde finales de la década de 1940, la UNESCO celebró la serie de reuniones internacionales CONFINTEA, que se llevan a cabo cada 12 o 13 años (Dinamarca en 1949, Canadá en 1960, Japón en 1972, Francia en 1985 y Alemania en 1997). El proceso preparatorio comprendía la elaboración de informes nacionales y la celebración de reuniones regionales, así como evaluaciones y consultas sobre asuntos específicos.

área buscando influenciar las políticas educacionales desde sus propias perspectivas y llevando a cabo nuevas formas de relación con los gobiernos.²⁴²

Sin embargo, las declaraciones de Jomtien y Hamburgo, pese a su discurso innovador, contenían una ambigüedad propia de este tipo de documentos gubernamentales en los que bajo un discurso con términos progresistas se esconden propuestas conservadoras o sin garantizar las condiciones que les permitan ponerse en práctica.²⁴³

Por otra parte, a pesar de su difusión, la “Educación para Todos” fue a menudo malentendida como “escolaridad para todos” y como equivalente a educación primaria universal. Rosa María Torres (2000) indica dos explicaciones: a) que la visión ampliada de una Educación Básica fue sustituida por una tradicional visión restringida b) que las estrategias planteadas se prestaban a lecturas contradictorias. Sobre lo primero, Torres, en este importante balance crítico indica que la EPT “se encogió”, porque:

- o De una EPT dirigida a niños, niñas, jóvenes y adultos, se pasa a una Educación Básica dirigida a los niños.
- o De una EPT que se realiza dentro y fuera del sistema escolar, se pasa a una Educación Básica que se realiza en la escuela.
- o De una EPT que se mida por lo efectivamente aprendido, se pasa a una Educación Básica equivalente a educación primaria.
- o De una EPT que reconoce la validez de todo tipo de saber, incluido los tradicionales, se pasa a reconocer como válido sólo el saber adquirido en la escuela.
- o De una EPT diferenciada de acuerdo a las diversas Necesidades Básicas de Aprendizaje, se pasa a una educación uniforme.
- o De una EPT centrada en la perspectiva del aprendizaje, se pasa a una educación centrada en la perspectiva de la enseñanza.
- o De una EPT responsabilidad del Estado y toda la sociedad, involucrando a todos los ministerios e instancias gubernamentales, se pasa a una educación cuya responsabilidad recae en el Estado y, en particular, en los Ministerios de Educación.

De esta manera, la influencia de las visiones tradicionales de la educación y el impacto del enfoque del Banco Mundial quien comenzó a condicionar las políticas educativas

242. El CEAAL dedicó un número entero de su revista La Piragua a este evento, incorporando interesantes y diversas valoraciones en torno a todo este proceso, sus condicionamientos, contenidos y desafíos: CEAAL (editor) (1998). Revista *La Piragua número 14: V Conferencia Internacional de Educación de Adultos- Una valoración desde América Latina*. Santiago: CEAAL.

243. Entrevistas a Manzoor Ahmed y Aklilu Habte, *Educations News*, n.17-18 (Special Issue: Six Years After Jomtien), UNICEF, N.Y. 1997, (citado por Torres, R.M. (2000). *Una década de educación para todos, la tarea pendiente*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120280s.pdf>

con sus orientaciones²⁴⁴, tuvieron un peso decisivo a lo largo de esta década, para impedir que se pusiera efectivamente en marcha un proceso transformador de la Educación. Es significativo que en el I Foro Mundial de Educación reunido en Dakar, Senegal, en abril del 2000, diez años después de la declaración de Jomtien, se plantee de nuevo el compromiso de lograr las metas y objetivos de la EPT, reafirmando la visión que se había planteado entonces, indicando que dichos objetivos siguen vigentes, pero que –lamentablemente- no han sido cumplidos. En este sentido, pospone las metas de Jomtien para el año 2015. El párrafo 4 del Marco de Acción de Dakar es ilustrativo cuando dice:

“Saludamos el compromiso mostrado por la comunidad internacional hacia la educación básica durante la década de los 90... [y menciona todas las cumbres a las que hicimos referencia en el acápite anterior. Para luego reafirmar:] **Ahora el reto es cumplir con estos compromisos**”²⁴⁵

Así, los desafíos planteados en esta década de las cumbres, posibilitaron un reconocimiento de las grandes inequidades y tareas pendientes en todos los campos del desarrollo humano y de la educación en particular, y posibilitaron iniciar un diálogo sobre paradigmas educativos en los que las experiencias de Educación Popular latinoamericana tuvieron posibilidad de hacerse presentes con la intención de incidir en las políticas educativas. Ambas situaciones, junto al cambio brusco del contexto global y de sus referenciales teóricos llevaron a que el campo de la Educación Popular latinoamericana entrara en un proceso de revisión crítica y replanteamiento de sus propuestas, generando lo que se dio en llamar la “refundamentación de la Educación Popular”, dinámica que marcó muchos de los debates y redefiniciones en este momento de ingreso a un nuevo milenio.

244. Coraggio, J.L. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*, en: La Piragua, revista de Educación y Política, número 11.

245. *Marco de Acción de Dakar*, Texto adoptado por el Foro Mundial de Educación, Dakar, Senegal, abril 2000. (negritas nuestras). Algo semejante ocurre con la CONFITEA VI, realizada en 2009 en Belém do Pará, Brasil, donde se concluye que: “...reafirmar que los compromisos de Hamburgo todavía no fueron plenamente asumidos, y que por lo tanto permanecen aún como referencia para los países.” FME: *Marco de Acción de Dakar*, Texto adoptado por el Foro Mundial de Educación, Dakar, Senegal, abril 2000. Lamentablemente esta falta de cumplimiento de las metas y compromisos continuó repitiéndose en los años siguientes, como queda evidenciado hasta en los títulos de los informes de CEAAL sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: CEAAL (2013) *A paso lento: análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFITEA VI*, Lima, CEAAL. y CEAAL (2017) *Procurando acelerar el paso, Informe Regional*, Lima, CEAAL.

La refundamentación de La Educación Popular en América Latina en el ingreso al siglo XXI

Como venimos observando, en este período se producen intensos y profundos cambios en el contexto histórico y en el contexto teórico internacional y latinoamericano, que llevan a profundizar los análisis críticos y debates surgidos ya desde la mitad de los años ochenta, respecto a la vigencia de la Educación Popular como propuesta alternativa y paradigmática.

Dos componentes marcan estos análisis y debates: Los que surgen desde el impacto de los cambios del contexto hacia las propuestas de Educación Popular y los que surgen desde las críticas a sus prácticas.

Entre los primeros podemos resaltar la llamada a “refundamentar” la Educación Popular que plantea el CEAAL y, en particular Marco Raúl Mejía²⁴⁶ quien plantea que estamos viviendo un “tiempo de crisis de paradigmas” producidos por el derrumbe de los socialismos reales y un ingreso en una lógica neoliberal y postmoderna que proclama el fin de las utopías colectivas, de las ideologías, de las visiones globales, de la historia, creando un fenómeno de reestructuración cultural que transforma “formas de trabajar, pensar, sentir, representar, conocer, amar, dominar y, desde luego, interpretar esos hechos que hoy conforman el núcleo de este nuevo momento histórico”²⁴⁷

Por ello identifica que surgen voces que niegan la vigencia del Educación Popular afirmando que ella tuvo sentido “cuando no había democracia”, que fue una propuesta de izquierda socialista que ha demostrado su fracaso histórico y que significó la politización de la Educación de Adultos, centrándose en lo no formal, entre otros aspectos. Pero también identifica las voces que la afirman, desde una heterogeneidad de prácticas y diversidad de experiencias, pero que coinciden en la búsqueda de la transformación social (desde fuera o dentro del Estado) y en su intencionalidad política orientada a la construcción del sujeto popular, teniendo como eje la “metodología dialéctica” que vincula acción con reflexión y teoría con práctica. En todos esos aspectos Mejía detecta una diversidad de concepciones sobre el poder, así como sobre el conocimiento y el saber y sus relaciones en los procesos educativos.

Esta diversidad de concepciones corresponde también a la diversidad de prácticas y de contextos que durante la década de los ochenta y comienzos de los noventa hicieron

diferenciarse grandemente las distintas experiencias de Educación Popular en las diferentes regiones de la América Latina y el Caribe. Mientras en el Cono Sur se nutrieron en la resistencia contra las dictaduras y en la lucha por la apertura a la democracia, en Centroamérica se impulsaban desde un gobierno revolucionario (Nicaragua), desde procesos sociales vinculados a fuerzas insurgentes (El Salvador) o en Perú se revitalizaban en función del ascenso de movilizaciones populares. Un error muy frecuente en esta época fue hablar de “La” Educación Popular Latinoamericana como si fuera uniforme o homogénea, cuando, por el contrario, la creciente diversidad era su marca principal. En un importante ejercicio de balance crítico hecho en Chile sobre la Educación Popular a mediados de los noventa²⁴⁸ se afirma citando a Luis Sime²⁴⁹:

“Es necesario tener en cuenta que la experiencia de la Educación Popular en Chile en los años 90, presenta diferencias importantes respecto a lo que ha ocurrido en otros países de América Latina, lo cual incide con fuerza en la percepción del momento que ésta vive. Así al menos, podemos encontrar en evaluaciones hechas en el Perú: “Nuestra intuición principal es que nos entramos en un extraordinario momento de re-creación del discurso de la Educación Popular en base a cambios cualitativos en las ideas-fuerza que comandaban los discursos político, cultural y metodológico y debido a la confirmación progresiva de un discurso ético-filosófico de la Educación Popular”.

Reafirmando ello, Mejía (1993, pp. 26-28) plantea que la Educación Popular es un campo disperso que requiere ser reorganizado a la luz de una nueva agenda que responda a los desafíos de este tiempo histórico. Esta agenda de transición tendría que considerar, según este autor, entre otros, los siguientes temas:

- a) Reconocer el origen histórico variado y contradictorio de la Educación Popular;
- b) Construir un campo de saber práctico-teórico con nuevo énfasis en la investigación y en la relación entre la sistematización de las experiencias y el saber constituido;
- c) Reconstruir lo “educativo” de la Educación Popular, analizando las relaciones entre lo metodológico y lo pedagógico y dialogando con otras tradiciones pedagógicas;
- d) Recomponer el campo de lo político, relejendo la manera como se le ha entendido en el pasado y las concepciones de poder que se manejaban; además, tomando en cuenta la heterogeneidad y diversidad de prácticas y situaciones, reforzar el diálogo/confrontación de saberes entre diferentes, fomentando la negociación cultural entre heterogéneos.

246. Mejía M. R. (1993). *Las tareas de la refundamentación- La Educación Popular hoy*. En La Piragua Revista de educación y política, número 6, pp. 17-29. En los siguientes números de la revista del CEAAL este tema es reiteradamente abordado.

247. Igual que la anterior, p. 18.

248. CIDPA (1996). *La Educación Popular de los 90: ¿de la vigencia a la validación?* En la Revista Última Década, pag. IV. Santiago de Chile. Cidpa.

249. Sime, L. (1991): *Notas para un balance del discurso de la Educación Popular en el Perú*, en “Los discursos y la vida”, materiales para la promoción n. 2, Lima: Tarea/EFP

Así concluye: “La Educación Popular como parte del pensamiento crítico surgido desde el Tercer Mundo, en este momento histórico, debe reconstituirse a sí misma como actora histórica. Y en esta reconstitución, reconstituye el pensamiento crítico, que no será el mismo ni en su forma, ni en su contenido, ni en sus características”²⁵⁰

Otro balance de las implicaciones en la Educación Popular de los cambios del contexto, viniendo desde el cono sur, reitera esta idea de reconstitución. Dice desde Chile en ese momento de transición a la democracia, Mario Garcés: “En el caso chileno, al menos es evidente que la Educación Popular perdió fuerzas, recursos y también mística en la medida que se debilitan los movimientos sociales populares y avanzaba la idea y la práctica- de una transición institucional a la democracia. Algo parecido ocurrió también en Argentina y Uruguay”²⁵¹. Garcés indica que hubo un debilitamiento de la propuesta de Educación Popular debido al retiro del apoyo de la Cooperación internacional a las ONGS que la realizaban, con la consiguiente salida de los profesionales que en ellas trabajaban hacia otros espacios laborales, incluyendo programas estatales que requerían un conocimiento técnico para el trabajo con los sectores sociales en torno a impulsar un enfoque participativo.

Este traslado implicaba reconocer que el componente “participativo” era un signo distintivo de la identidad de la Educación Popular, que en estas nuevas circunstancias se enfrentaba al dilema de ser o un instrumento técnico que favoreciera el asistencialismo de los programas sociales del Estado o “mantener la bandera en alto del protagonismo de la sociedad, tan vapuleado en estos años de apología del mercado y del Estado liberal”. Este dilema va a marcar las reflexiones y los debates críticos sobre Educación Popular y política de los años 90 en el Cono Sur post dictaduras, mientras en Centroamérica la derrota electoral en Nicaragua y los acuerdos de Paz en El Salvador y Guatemala tendrán otra consecuencia: el buscar mantener las propuestas de transformación revolucionaria que animaron las luchas insurgentes en un nuevo contexto.

Un segundo componente que alimenta esta necesidad de “refundamentar”, vino de las críticas respecto a las distancias entre las intencionalidades manifiestas de la Educación Popular y su práctica real. El trabajo más difundido al respecto y que viene desde los años ochenta es el de la educadora ecuatoriana Rosa María Torres²⁵².

250. Mejía M.R. (1993) p. 29.

251. Garcés, M. (1996): *Educación Popular ¿continuidad en el cambio?* En Última Década, número 4, “La Educación Popular de los 90: ¿de la vigencia a la validación? pp. 83-88. Para el caso argentino, ver Elizalde, Roberto y Marina Ampudia (2008) ya citado.

252. Torres, R.M. (1988): *Discurso y práctica en Educación Popular*. Quito: Ciudad.

Torres resume primero los principales elementos que definirían una Educación Popular:

- a) Es una práctica social que, trabajando fundamentalmente con el conocimiento, tiene un objetivo y una intencionalidad política al servicio de la constitución de los sectores populares como sujetos de su liberación.
- b) Se plantea aportar a la transformación social, por lo que incorpora en lo educativo la dimensión de la acción.
- c) Sus procesos se vinculan a los sectores, organizaciones y movimientos populares; sus contenidos parten de su realidad y necesidades, valorizando sus saberes y sus metodologías responden con coherencia a ellas y sus procesos.
- d) Es un modelo educativo que establece una relación pedagógica horizontal y democrática en contraposición a una relación autoritaria y vertical, típica de una relación “bancaria” (en el sentido acuñado por Freire)
- e) Es un proceso que implica planificación, ejecución, seguimiento, evaluación y continuidad.
- f) Busca de forma integral romper con la separación entre práctica y teoría, educación y realidad.
- g) Es una práctica que exige sistematicidad y rigor en todas sus etapas y acciones. Necesita investigación para alimentarse y reflexión crítica sobre la práctica realizada para orientarse.

Posteriormente, ella señala lo que considera las principales incoherencias que existen entre este modelo discursivo y la práctica de los educadores y educadoras populares. Resumiendo, estas observaciones, el educador chileno Jorge Osorio las señala:²⁵³

- Falta reflexión sobre la Educación Popular en tanto práctica pedagógica, que ha quedado reducido a lo metodológico y ello al manejo de determinadas técnicas. La “problematización” se limita a un ejercicio superficial y aplicada a grandes categorías y no a la revisión de las prácticas cotidianas y políticas.
- Existe un débil desarrollo teórico-conceptual de la Educación Popular, producto de debilidades en la investigación.
- No siempre se crean las mejores condiciones para la participación, que se desarrolla de forma rígida y es preciso revisar el asunto de las técnicas para que contribuyan a la comunicación educativa por medios participativos.
- Es frecuente el predominio del activismo, sobre situaciones inmediatas y de corto plazo, con una ausencia de visión de proceso y de evaluación y sistematización de las prácticas como procesos de autoformación.

253. Osorio, J. (1988)- *Polémicas y afirmación de la Educación Popular en América Latina*, en: “La Fuerza del Arco Iris- Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales”. Santiago: CEAAL (pp. 287-292)

Las razones de esta brecha entre el discurso y la práctica de la Educación Popular, están relacionadas con algunas malas prácticas, lo que según Torres:

“Ha contribuido a acentuar las incoherencias entre lo que se dice que hay que hacer y lo que se hace, al plantearse como un discurso normativo y radical, ambicioso en sus objetivos de transformación social, pero sin hacer un diagnóstico riguroso de las condiciones objetivas y subjetivas de partida, ni elaborar un modelo analítico de las relaciones socioeducativas que corresponderían a la utopía social subyacente en la Educación Popular (...) Así, cuando se afirma lo que la Educación Popular es, lo que se está afirmando en verdad es aquello que se considera que debería ser (...): dialógica, participativa, crítica, integral, procesual, etc.”²⁵⁴

Con estas dos líneas de mirada crítica, retomando las inquietudes con respecto al agotamiento de los referentes teóricos “fundacionales” de la Educación Popular respecto a comprender el nuevo contexto, las nuevas y diversas prácticas y actores sociales y políticos, la crisis del socialismo como modelo de referencia alternativa, el divorcio de lo político con los debates pedagógicos en curso en torno a los procesos de generación de aprendizajes y la apertura a nuevos planteamientos teóricos provenientes de las Ciencias Sociales de fin de siglo, el CEAAL lleva adelante un proceso de reflexión, intercambio y debate entre varias autoras y autores que acometieron la tarea de profundizar la agenda temática de la “refundamentación” especialmente entre los años 1994 (III Asamblea, La Habana) y 2000 (V Asamblea, Panamá). Los ejes de debate principales fueron:²⁵⁵

- a) La crisis y reinención de paradigmas.
- b) Incidencias de la Globalización y el Neoliberalismo en América Latina.
- c) EP y su relación con los movimientos sociales
- d) EP, democratización, ciudadanía, poder local y políticas públicas
- e) EP su dimensión pedagógica frente a lo político²⁵⁶

254. Torres, Rosa M. (1988) p. 81

255. Torres, A. (2007). *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, Bogotá: el Buho (pp. 76 a 80).

256. Algunos de los textos más emblemáticos de este período fueron: Osorio, J. (1994). *Educación Popular, para una ciudadanía con equidad: construyendo la plataforma de la Educación Popular Latinoamericana*, Revista La Piragua # 8. Santiago, CEAAL. Mejía, M. R. (1996): *Pedagogía, Política y Poder: deconstruyendo escenarios para reconstruir actores*. Revista La Piragua. n. 12-13. Santiago: CEAAL. Cendales, L. y otros (1993) *La cuestión pedagógica en la Educación Popular*, en La Piragua # 7. Santiago: CEAAL. y -(1996): *Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto*, en “Aportes”, n. 46. Bogotá: Dimensión Educativa. Palma, Diego (1993). *La Construcción de Prometeo. Educación para una Democracia Latinoamericana*. Lima: CEAAL-Tarea. CEP Alforja (1993): *Los sujetos de la acción educativa*. En la Revista La Piragua, número 7, pp 105.107 -Tábor, R. (1995). *Pedagogía y Educación Popular: Elementos para el debate sobre Educación en América Latina*. CEAAL, - (1994) *Educación y Política en América Latina: Tensiones y afirmaciones emergentes para una*

En torno a este empeño, el que fuera su animador como Secretario General del CEAAL, el educador chileno Jorge Osorio, realizó algún tiempo después un interesante estudio crítico del mismo²⁵⁷ a partir de un dossier documental cuya producción textual califica de “producción de una generación” en torno a un momento histórico que suponía “una reubicación del campo propio de la Educación Popular y de su aporte en la creación de mayor poder para los movimientos populares” en el que “cuando se manifestaba la importancia de fortalecer la dimensión pedagógica de la educación, [lo que se quería indicar] era la necesidad de construir un nuevo concepto práctico del poder y su correlato en el campo de la cultura y de los aprendizajes para ejercer un poder social transformador”.

Para Osorio, este proceso no era ajeno a “la propia ‘reinención’ de su pensamiento que hacía Paulo Freire en su *Pedagogía de la Esperanza*”²⁵⁸, a sus diálogos con los exponentes de la pedagogía crítica norteamericana, europea y del constructivismo y a otros procesos de revisión teórica:

“Hacia mitad de los años noventa, la Educación Popular, debido a su propia dinámica interna, estaba desarrollando procesos de revisión teórica similares a los que vivían otros campos del trabajo social y de la política: sistematizar nuevos

refundamentación de la Educación Popular, Papeles del CEAAL #7, Santiago. Alforja Ed. (1995): *La dimensión pedagógica en los procesos de Educación Popular*, San José: Alforja. Martinic, S. (1996): *La construcción dialógica de saberes en contextos de Educación Popular*, en: “Aportes” n. 46. Bogotá: Dimensión Educativa. Caruso, A. (1994). *La Educación Popular para el poder local* en La Piragua número 8, pp. 146-149. De Souza, Joao Francisco: *Ciudadanía y poder: perspectivas de la Educación Popular en la década de los noventa* en La Piragua, # 7. Santiago: CEAAL. Pontual, P. (1995). *Construyendo una pedagogía democrática do poder*. Em La Revista La Piragua número 11, Santiago: CEAAL. Puigross, A. (2006). *Refundamentación político pedagógica de la Educación Popular en la transición al siglo XXI* en La Piragua # 12-13, Santiago. CEAAL. Rigal, L. (1995): *Reinventar la escuela, una perspectiva desde la Educación Popular*, en: Anke Van Dam y otros, (ed) (1995) *Cultura y Política en Educación Popular*. CESO Paperback n. 22. La Haya. Marquez, Mario O. (1994): *Os paradigmas da Educação*, en: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175. Soethe, J. R. (1994). *Educación Popular, concepciones históricas, construcción de paradigmas y teoría-práctica*. En Revista La Piragua número 9, Santiago: CEAAL.

257. Osorio, J. (2004). *Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe. Lectura del período 1993-1996*, México, CEAAL. pp. 7- 18

258. Freire P. (1992), que lleva como subtítulo: “um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” e inicia con una amorosa dedicatoria a su esposa Nita, quien le “devolvió el gusto bueno de vivir...” luego del sufrimiento padecido ante el fallecimiento de su primera esposa Elza. Más adelante, Freire haría contribuciones muy importantes a la comprensión más amplia y compleja de su propuesta ética, política y pedagógica, en obras como (1993a) *Política e educação*, São Paulo, Cortez. (1993b) *Profesora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho de agua. (1996) *Pedagogia da autonomia, saberes necessários a prática educativa*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1995) *A sombra desta mangueira*, São Paulo: Olho de agua., (2000) *Pedagogia da indignação- cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo: UNESP.

debates, entender los procesos de globalización, redimensionar el significado de la teoría crítica postmarxista clásica, hacer dialogar los propios métodos de las y los educadores populares con las nuevas ventanas que se abrían a partir del: a) conocimiento de estrategias pedagógicas provenientes del constructivismo social; b) del desmontaje del positivismo... a través de la apropiación de métodos interpretativos vinculados más a la tradición hermenéutica que al marxismo clásico y al cuestionamiento del 'racionalismo' por parte del feminismo y del ecologismo que formaban parte de las nuevas expresiones de la Educación Popular"²⁵⁹

Además, reconoce en este período la influencia de Gramsci en el aparato conceptual y en las prácticas concretas de las y los educadores populares de la época:

“Se comienza a hablar de hegemonía, sociedad política, sociedad civil, cultura popular, diálogo de saberes (...) proyectos de recuperación de saberes populares, recuperación de la memoria histórica popular, fortalecimiento de los programas de comunicación popular y apertura el uso de medios masivos (...) nuevas alianzas con las universidades y gobiernos locales y se revaloriza el espacio municipal y regional como ámbitos de reinención de la Educación Popular”²⁶⁰

Señala que como en estos años, educadores(as) populares de algunos países como Perú, Colombia, Brasil, vinculados a nuevas expresiones de izquierda, pasan a asumir tareas de gestión pública:

“Siendo gobierno, las y los educadores populares no pueden olvidarse o negar las escuelas, por tanto, a través de esta vía, la Educación Popular se ve convocada a remirar su tradicional doctrina sobre el sistema escolar (...) Desde la inspiración de Gramsci y con Paulo Freire a la cabeza de la gestión del sistema educativo de Sao Paulo, la Educación Popular transita de ser una educación de y para los sectores populares a una educación emancipatoria y democrática que se propone ser capaz de ofrecer una propuesta educativa a toda la sociedad. (...) esta exigencia que implicaba para la Educación Popular tener capacidad de gestión del sistema escolar y de desarrollo de un pensamiento pedagógico capaz de darle sentido... vino a reforzar en el CEAAL el debate sobre aspectos pedagógicos en la Educación Popular”²⁶¹.

Adicionalmente, una importante reflexión de balance sobre el empeño de la “refundamentación”, fue realizada más adelante por el educador colombiano Alfonso Torres,

259. Osorio J. (2004) ya citado, p. 10-11

260. Igual a la anterior, p. 13

261. Igual a la anterior, p. 15

que subtítulo sugerentemente un acápite de su texto sobre trayectoria y actualidad de la Educación Popular como: “Saldando cuentas con la refundamentación”²⁶², reconociendo que los textos producidos al respecto ya en el ingreso al siglo XXI “coinciden en dos aspectos: por un lado, en su afán por comprender cuáles factores incidieron en la emergencia del discurso refundamentador; en segundo lugar, en cuestionar la escasa participación de los educadores de base en su configuración”, segundo aspecto que muestra lo relativo de este esfuerzo en cuanto a que haya significado realmente la configuración de nuevos fundamentos para la Educación Popular del siglo XXI, más allá de su intencionalidad o lo interesante de sus aportes.

Pese a eso, Torres reconoce lo que fueron los principales desplazamientos de los componentes del discurso fundacional de la Educación Popular, lo cual nos ayuda a identificar los rasgos centrales que pretendió este esfuerzo conceptual:

1. De una lectura clasista ortodoxa de la sociedad, a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales.
2. De una lectura revolucionaria de “toma del poder” como única vía del cambio, a la ampliación del sentido de lo político a todas las esferas de la vida social, la reivindicación de la democracia como forma de gobierno y defensa de lo público.
3. De una mirada económico política de los sujetos sociales a una mirada integral de los mismos, que da especial importancia a los procesos culturales de su identidad y de sus dimensiones individual y personal.
4. De un énfasis en la toma de conciencia al enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva en todas sus dimensiones (intelectual, emocional, corporal...)
5. De las seguridades metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas, a la reivindicación de los pedagógico de la EP, la incorporación de otras corrientes pedagógicas y el interés por el diálogo de saberes” (Torres, 2007, p. 78)

Finalmente, y tal vez como balance y proyección general de este esfuerzo de reflexión que se realizó en estos años y que nos muestra la diversidad y riqueza de enfoques y elementos conceptuales considerados, tomamos el análisis crítico realizado por el Presidente del CEAAL en ese período, el educador mexicano Carlos Núñez, quien señalaba que:

“Fue un interesante planteamiento de algunos intelectuales, que golpeados por la crisis de certezas, buscaron honestamente respuestas en el campo de la teoría y de la ciencia, especialmente la pedagógica.

262. En: Torres, Alfonso (2007) ya citado, pp. 77 a 80

En forma explícita se llegó a plantear un conflicto – a mi juicio inexistente- entre la “dimensión política” de la EP y su “práctica pedagógica”. Bajo la premisa que “La EP había sido sólo un proceso de ideologización hiperpoliticada”, se aducía la necesidad de “refundamentarla” a partir de la teoría pedagógica. Y, normalmente, no había matices: “toda” la EP había sido sólo eso, un discurso ideológico-político (a veces hasta manipulador) al margen del rigor pedagógico que una práctica educativa – natural y obviamente- requiere (...). No estoy seguro que sea válido hablar de “refundamentación” como si se hubiera tratado de encontrar “nuevos” fundamentos, dejando atrás los originales y sustantivos elementos fundantes de esta riquísima práctica-teórica (...)

La EP ha superado la idea simple de pensar que ‘todo espacio de poder era sinónimo de indignidad y corrupción’; que la escuela era simple aparato de reproducción de la ideología dominante’; que toda academia era tan soberbia que despreciaba nuestras prácticas y por lo tanto, no había que perder el tiempo con ella’; que los medios masivos de comunicación eran patrimonio del sistema y, por lo tanto, no había que acercarse a ocupar espacios en ellos’ (...)

Los propios tiempos que vivimos, con cambios tan radicales en los contextos, en las ideas, en la tecnología, en el proceso de conocimiento, en las formas políticas “democráticas”, han producido una apertura frente a los paradigmas referenciales de corte tradicional que nos inspiraban, pero sin perder la óptica y el sentido utópico de nuestro compromiso y nuestras prácticas concretas (...) y en este avance ha influido, sin duda, la capacidad de **sustentar e innovar cada vez con mayor rigor nuestras propuestas**. Y no sólo en lo pedagógico, sino en muchas temáticas en que realmente hemos sido pioneros, como en Derechos Humanos, poder y desarrollo local, trabajo de género, educación ambiental o multicultural... con origen y sustento en nuestros “modestos” trabajos de base (...) Hoy la EP se ha fortalecido como una propuesta eficaz y eficiente, rigurosa y audaz... basadas sus propuestas en el **irrenunciable compromiso ético** de su inspiración humanista (...) En el largo y rico proceso de la “refundamentación”, desgraciadamente quedaron fuera la mayoría de los actores de base y sus apoyos orgánicos los “educadores y educadoras populares”. Fortalecer las prácticas de la EP -y a la EP misma- pasa por corregir esa falla y reincorporar a todos(as) sus actores sin excepción en los debates, en la socialización pertinente de los avances que el proceso ha dejado y en la reflexión continua y actualizada de nuestro quehacer”²⁶³

Con base en esta constatación y la consiguiente propuesta de ampliar y generalizar la incorporación de muchos educadores y educadoras populares al debate conceptual crítico, el campo de la investigación educativa se enriquece con el énfasis que se comienza a dar a la necesidad de la sistematización de las experiencias, como fuente para la teorización desde las prácticas y la expansión de experiencias y reflexiones teóricas y metodológicas en torno a ella²⁶⁴.

Rio Grande do Sul: una política pública de Educación Popular en el cambio de milenio

En este contexto y con las mismas perspectivas abiertas, es que se lleva a cabo una de las más importantes experiencias de impulso de una política pública de Educación Popular en Brasil en el Estado de Rio Grande do Sul, durante el período de gobierno de Olivio Dutra (1998-2002). Este importantísimo proceso, abarcó varias políticas educativas desde un enfoque democrático y popular, basándose en la dinámica sociopolítica impulsada por el primer presupuesto participativo en Porto Alegre, que mostró la importancia de la participación ciudadana y la asociación (“parcería” en Portugués) entre gobierno y organizaciones sociales para impulsar dichas políticas.

Una de ellas, inspirada también en la experiencia realizada por Paulo Freire al frente de la Secretaría de Educación de São Paulo en años anteriores, realizando convenios (“parcerías” en portugués entre la administración municipal y las organizaciones sociales) fue la creación del MOVA-RS (Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos- Rio Grande do Sul) que se propuso impulsar desde una perspectiva de Educación Popular

264. Así, en CEAAL se dinamiza la existencia del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias (www.cepallforja.org/sistematizacion) y se promueven una serie de eventos y reflexiones sobre el tema, del cual los aportes más conocidos de esa época son: Barnechea, Morgan, González (1993). *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de Sistematización*. Lima: TPS; Jara, O. (1994). *Para Sistematizar experiencias, una propuesta teórica y práctica*. San José: Alforja. Cifuentes, R. M. (1999). *La Sistematización de la Práctica del Trabajo Social*. Buenos Aires_ Lumen/ Humanitas. Cendales L. (2004). *La Metodología de la Sistematización. Una construcción colectiva* en Revista Aportes # 57, pp 95-114. Bogotá, Dimensión Educativa. Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural: aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de globalización*, Ponencia para el Seminario latinoamericano de sistematización, Medellín, Univ. Luis Amigó- Morgan M. L. (1998). *La producción de conocimientos en Sistematización*, Ponencia al Seminario latinoamericano de sistematización de Medellín. Torres, A. (1996). *La Sistematización como investigación interpretativa crítica, entre la teoría y la práctica*, Seminario Internacional sobre Sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago: CEAAL. Falckembach, E. (1995). *A histórica da formação para a sistematização no SPEG*. Ijuí, Rs., Unijuí.. Así como el número especial de *La Piragua* (1999) dedicado a la “Sistematización de prácticas en América Latina” No. 16, México, CEAAL.

263. Núñez, C. (2000). *¿Refundamentación de la Educación Popular?* La Piragua, Revista de Educación y Política, número 18, México: CEAAL (negritas en el original)

liberadora, la alfabetización de más de 60.000 personas en tres años, no sólo como una propuesta de aprendizaje de lecto-escritura, sino de construcción de ciudadanía y de conquista del derecho a la educación negado por tantos gobiernos anteriores²⁶⁵.

El movimiento de alfabetización y programa educativo con personas jóvenes y adultas, se vinculó con otras políticas educativas que se colocaban en la misma perspectiva de Educación Popular transformadora y que abarcaban todos los niveles del sistema escolar. Así, gracias a un proceso de dos años en que se impulsó una participativa “Constituyente Escolar”²⁶⁶ y que incluyó también la creación de una universidad estadual en Rio Grande do Sul, esta experiencia mostró la factibilidad de políticas públicas de una Educación Popular democratizadora en todos los ámbitos formales y no formales: Una educación y una escuela democrática y popular.

Algunas consideraciones sobre este período

Como hemos visto, este corto pero intenso período está cargado de una enorme riqueza, pues frente a la crisis de los paradigmas de consenso de las décadas anteriores, se desatan en el campo de la Educación Popular una multiplicidad de iniciativas y propuestas centradas en la necesidad de repensar los discursos y las prácticas que se habían heredado.

Por una parte, tanto el movimiento zapatista como el Movimiento Sin Tierra se afirman en entender sus procesos de autoeducación como aportes para construir la democracia como una nueva cultura política y no sólo como la existencia de un régimen de instituciones. Generan, así sus propias propuestas pedagógicas e, incluso sus propios sistemas escolares: se trata de otra educación para otra cultura política, afirmada en sus raíces propias ante un contexto de globalización neoliberal. Por otra parte, ante la convocatoria de organismos internacionales para generar criterios y metas de política educativa, un importante sector de organizaciones de Educación Popular, asumen la tarea de buscar incidir en dichas formulaciones y participan en los espacios

265. Esta experiencia, pionera por haber abarcado todo un Estado en Brasil, ha sido recogida por una de sus principales inspiradoras y conductoras Liana Borges, quien hizo su tesis de maestría sobre ella: Borges, L. (2001): *O MOVA-Rs no governo democrático e popular: práxis e protagonistas*. PUC-RS, Faculdade de Educação. Involucró activamente a cerca de 6.000 alfabetizadoras y alfabetizadores, 500 animadoras y animadores y 900 apoyadores pedagógicos, generando una intensa movilización social con participación de las principales organizaciones del Estado. Posteriormente, el movimiento se expandiría por otros estados como Rio de Janeiro, Pará, Santa Catarina, Sao Paulo, Minas Gerais entre otros.

266. Secretaría da Educação, Governo do Rio Grande do Sul (2000): Principios y Directrices para la Educación Pública Estatal. Construcción de la Escuela Democrática y Popular. Porto Alegre, CORAG.

institucionales (tanto directamente, como a través de espacios “paralelos”) buscando aportar o reclamar sus propias propuestas.

Todos estos aspectos generan un nuevo campo de mayor diversidad y dispersión de los esfuerzos que lleva a generar procesos de reflexión crítica y autocrítica, de “refundamentación”, de identificación de las limitaciones, incoherencias o contradicciones de las prácticas y conceptualizaciones de Educación Popular. Concluye así este período, con la puesta sobre el tapete de un abanico de debates sobre temas centrales que las experiencias de Educación Popular estaban necesitando sistematizar e investigar, como las relaciones: *Educación Popular-pedagogía; Educación Popular- políticas públicas; Educación Popular-educación formal; Educación Popular y nuevos paradigmas; Educación Popular y Ciudadanía, Educación Popular y Género, y Educación Popular, Desarrollo y Poder Local*, y otros temas directamente relacionados con los nuevos contextos, espacios e inquietudes presentes en el trabajo de Educación Popular²⁶⁷.

267. CEAAL:(1994) *Memorias de la III Asamblea Latinoamericana de Educación Popular*. La Habana: CEAAL CEAAL (1997) *IV Asamblea en Cartagena*. Cartagena: CEAAL. Rebellato, J. L. (1996). *El aporte de la Educación Popular a los procesos de construcción de poder local* en: Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina, número 6. Pontual, P. (1995). *Construyendo una pedagogía democrática do poder em*: La Piragua, número 11, Santiago: CEAAL. Mejía, M. R. (1996). *Pedagogía, Política y Poder: deconstruyendo escenarios para reconstruir actores* en: La Piragua. N. 12-13 (todo el número dedicado al tema) Santiago: CEAAL. CEP Alforja (1996): *Los desafíos de la construcción de poder local*, San José: CEP Alforja. Rezende, V. (2000). *Democracia, Saber Popular e educação*, en Gaveta Aberta. Número 6, Recife, EQUIP. Valdés, T. (1995): La producción de conocimientos sobre la mujer en América Latina, y Virginia Vargas et al: *Necesidades básicas de aprendizaje, proyectos educativos y campos de aprendizaje de las mujeres*, en: La Piragua, Revista de Educación y Política, número 10, pp. 1-11 y 21-27, Santiago: CEAAL. Valenzuela, M. (1999). *A propósito del género como eje transversal de la educación*, en: La Piragua Revista de Educación y Política número 15, México: CEAAL.

4.6 Quinto período: Del I Foro Social Mundial, Porto Alegre: “Otro Mundo es posible” al XIII Foro Social Mundial, Salvador, Bahia: “Resistir es crear, resistir es transformar” (2001-2018)

El movimiento “alterglobalización”: surgimiento del I Foro Social Mundial

El comienzo del nuevo milenio al que se llegó con expectativas de haber logrado superar déficits fundamentales en casi todos los campos de la vida social del planeta contenida en los compromisos de las Cumbres Mundiales la década pasada²⁶⁸, inicia con una gran frustración, cuando en Nueva York (6 a 8 de setiembre, 2000) se realizó la “Cumbre del Milenio” y ella acuerda posponer para el 2015 muchos de los objetivos no logrados en el período previsto. De ahí se formularon los: “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM)²⁶⁹, los cuales, asimismo, fueron evaluados como no logrados en el 2015 y con modificaciones, se continuó posponiendo su cumplimiento, ampliándolos ahora a 17 y llamándoles: “Objetivos de Desarrollo Sostenible”²⁷⁰ y colocando como nueva meta de referencia el año 2030.

Esta frustración ante un sistema de globalización neoliberal que va mostrando que es el causante no sólo de no resolver los déficits pendientes, sino que está agudizando la desigualdad en el planeta y su destrucción ambiental, generó todo un proceso de movilizaciones en distintos países dirigidas directamente a tratar de hacer fracasar las reuniones mundiales de los promotores de esta globalización: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, G-7 de los países más ricos y la Organización Mundial del Comercio.

268. Ver lo señalado al respecto en el capítulo anterior. Recordemos también como en Dakar 2000, el Foro Mundial de Educación (UNESCO) pospuso para 2015 las metas que se había planteado lograr para el 2000.

269. 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre. 2: Lograr la enseñanza primaria universal. 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. 4: Reducir la mortalidad infantil. 5: Mejorar la salud materna. 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades. 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. http://www.un.org/es/events/pastevents/millennium_summit/

270. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

El inicio de este movimiento “antiglobalización” tendría lugar en la “Contracumbre de Seattle” (Estados Unidos) entre el 29 de noviembre y el 3 de diciembre de 1999, en la que participaron miles de personas convocadas por organizaciones sindicales, ecologistas, ONGs y otras organizaciones²⁷¹. A partir de esa y otras movilizaciones similares, se convoca en Porto Alegre en enero 2001 al I Foro Social Mundial como un evento paralelo y contrario al Foro de Davos (Suiza) que se realizaba en las mismas fechas para reunir a empresas transnacionales e instituciones financieras internacionales, así como empresarios de los países más ricos.

Desde entonces, hasta el año 2018 se han realizado trece Foros Sociales Mundiales y varios eventos descentralizados y temáticos vinculados²⁷², entre ellos el alternativo Foro Mundial de Educación²⁷³. El FSM se define como un espacio democrático, diverso y plural, no confesional ni partidario, ni gubernamental, de intercambio de experiencias, debate, formulación de propuestas y articulación de movimientos sociales, redes, ONGs y otras organizaciones de la sociedad civil que se oponen al neoliberalismo. No es deliberativo ni toma decisiones en nombre del conjunto de participantes. Su lema de convocatoria que ha orientado sus plataformas a lo largo de estos 16 años es: “Otro Mundo es posible”. Desde que se redactó la carta de principios, el Foro Social Mundial ha tenido la ambición de no ser solamente un acontecimiento localizado en un tiempo y un lugar, sino “un proceso permanente de búsqueda y construcción de alternativas”:

“Las alternativas propuestas en el Foro Social Mundial se contraponen a un proceso de globalización, comandado por las grandes corporaciones multinacionales y por los gobiernos e instituciones que sirven a sus intereses, con la complicidad de los gobiernos nacionales. Estas alternativas surgidas en el seno del Foro tienen como meta consolidar una globalización solidaria que, como una nueva etapa en la historia del mundo, respete a los Derechos Humanos universales, a todos los ciudadanos y ciudadanas de todas las naciones y al medio ambiente, apoyándose

271. Calvo, J. (2007). *El FSM qué es y cómo se hace*: www.comitesromero.org/leida/jornadas/documentos/viernes4juliodocumentos

272. Ver Anexo: Cronología de Eventos y Publicaciones regulares de educación popular en América Latina 1970-2018. Además, información abundante en: <https://alterglobalizacion.wordpress.com/foro-social-mundial-wsf/> (contiene una biblioteca de autores y documentos). También el repositorio digital de los FSM: <http://memoriafsm.org/?locale-attribute=es>.

273. El Foro Mundial de Educación “es un movimiento para la ciudadanía y el derecho a la educación universal. Constituye un espacio de diálogo permanente entre todas y todos los que, en un mundo globalizado, llevan adelante proyectos de Educación Popular y de enfrentamiento con el neoliberalismo, ya sea en las esferas públicas, gubernamentales o no, colectivas o de investigación.” El FME Se distingue claramente de los Foros que con el mismo nombre convoca la Unesco cada 15 años. Ver: www.forummundialeducacao.org (se reúne cada vez que se convoca el FSM, en el mismo lugar).

en sistemas e instituciones internacionales democráticos que estén al servicio de la justicia social, de la igualdad y de la soberanía de los pueblos (...)

El FSM estimula a las entidades y movimientos participantes a que coloquen sus acciones locales y nacionales junto a las instancias internacionales, como cuestiones de ciudadanía planetaria, introduciendo en la agenda global las prácticas transformadoras que estén vivenciando para la construcción de un nuevo mundo más solidario²⁷⁴.

Podemos decir, entonces que el inicio del siglo XXI queda marcado por la aparición de un nuevo sujeto social colectivo: los diversos y plurales movimientos sociales por la justicia global, que asumen la conquista de los derechos como una labor a escala planetaria y que tiene dimensiones sociales, políticas, económicas, ecológicas que devienen de una afirmación ética centrada en el ser humano. La consigna de “pensar globalmente y actual localmente” como forma de “ciudadanía planetaria” pasa a ser asumida como una dimensión fundamental para las propuestas de resistencia y transformación de la realidad que ya no se podrán pensar sólo en una de esas dimensiones²⁷⁵.

Todo este contexto definitivamente se conecta con los procesos de Educación Popular en América Latina, que como señalamos en el período anterior, ya venían coincidiendo con este análisis y desafíos vistos desde su propia perspectiva. En este sentido, es interesante reconocer que, por ejemplo, el CEAAL organizó al menos tres actividades en el I Foro Social Mundial²⁷⁶ y muchas más en otros posteriores, se incorporó como integrante del Consejo Internacional del FSM y fue partícipe de la constitución del Foro Mundial de Educación, participando en adelante en todas sus convocatorias. Otras iniciativas regionales, como la articulada por el Centro Martin Luther King de Cuba, la Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo de Argentina, El CEPIS de Brasil, la Red ALFORJA de Mesoamérica entre otras, organizaron y participaron también en las actividades de los distintos FSM. Las experiencias y propuestas latinoamericanas de Educación Popular pasan así a formar parte del movimiento altermundialista. En este

274. Carta de principios del FSM: <http://www.universidadepopular.org/site/media/documentos>

275. A los eventos y procesos señalados hay que añadir en este período los otros movimientos alternativos globales como los que surgieron en 2003 contra la guerra y posterior invasión Irak, la “primavera árabe” de 2010-2013 en lucha por la democracia en países como Túnez, Yemén, Egipto, Libia, Argelia, Barhein, Jordania, así como el conocido en 2011 como el movimiento de “Indignados” en varios países europeos e inclusive en Estados Unidos con el “occupy Wall Street” y otros.

276. Fueron los siguientes: “Educación Popular y construcción de Ciudadanías”, “Educación Popular y Poder Local”, “La Educación Popular, entre la Exclusión y la Democracia”

ámbito, una propuesta que convoca desde la voluntad de impulsar procesos de formación y Educación Popular “inter-temáticos e inter-movimientos” a escala global es la llamada *Universidad Popular de los Movimientos Sociales- Red Global de Saberes (UPMS)*, en la que varios esfuerzos de Educación Popular tienen presencia²⁷⁷.

Por otra parte, en América Latina se produce un cambio significativo en la escena política regional, con el surgimiento de gobiernos progresistas que ganan las elecciones en varios países latinoamericanos haciendo variar la correlación de fuerzas con respecto principalmente a los planes de hegemonía estadounidenses impulsados en torno a la “Alianza de Libre Comercio de las Américas” (ALCA)²⁷⁸. Así, sucesivamente, Hugo Chávez gana las elecciones en Venezuela el 2000, 2006 y 2012. Néstor y Cristina Kichner lo hacen en Argentina el 2003, 2007 y 2011. Rafael Correa en Ecuador el 2006, 2009 y 2013. Evo Morales en Bolivia el 2005, 2009 y 2015. Fernando Lugo en Paraguay el 2008. Luis Ignacio da Silva y Dilma Rouseff en Brasil 2003, 2007, 2011 y 2014. Tabaré Vázquez y José Mujica en Uruguay 2005, 2010, 2015. Daniel Ortega en Nicaragua 2006, 2011; Mauricio Funes y Salvador Sánchez en El Salvador, 2009, 2014. En muchos de estos gobiernos, educadoras y educadores populares, así como intelectuales que estaban vinculados a espacios de acción desde la sociedad civil, pasan a incorporarse como funcionarias o funcionarios públicos y se amplían los espacios de interlocución y vínculo entre las experiencias de Educación Popular y los espacios gubernamentales, situación que genera las primeras posibilidades innovadoras de acción e incidencia, pero también causa tensiones y contradicciones con respecto a la autonomía de las organizaciones y los límites y posibilidades de las políticas gubernamentales y participación de la sociedad.

Los nuevos temas de la Educación Popular vinculados a la búsqueda de paradigmas emancipatorios

Estos dos factores del contexto internacional y latinoamericano influyen las reflexiones, los intercambios y los debates al interior del campo de la Educación Popular latinoamericana, superando las discusiones más generales que se habían realizado durante la “refundamentación” y mirando ahora de manera más integral la relación entre lo local/nacional y global, poniendo atención a los desafíos concretos que enfrentaban las

277. Iniciativa impulsada originalmente en el seno del Consejo Internacional del FSM particularmente por Boaventura de Souza Santos y Cándido Grzybowski. Ver: www.universidadepopular.org/site/pages/es/sobre-la-upms.php También en: <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/upms/?lang=pt>

278. Área de Libre Comercio de las Américas – ALCA. Recuperado de http://www.ftaa-alca.org/alca_s.asp

prácticas y recolocando en el centro de las discusiones el tema del sentido, identidad y vigencia de los procesos de Educación Popular en América Latina. De ahí que las temáticas más recurrentes hayan sido: *El cambio de Paradigmas y la Educación Popular; los Movimientos Sociales y la Educación Popular; Democratización, Ciudadanía, Poder Local y Educación Popular; Género y Educación Popular; Multiculturalismo, interculturalidad y Educación Popular; Educación Popular y sistemas y políticas educativas.*

Con respecto a estos temas, nos basaremos directamente en los trabajos realizados por el educador colombiano *Alfonso Torres*, que asumió el encargo de hacer un balance de las coordenadas conceptuales de la Educación Popular desde el CEAAL para el período 2000-2003 y 2004-2008²⁷⁹, con el objetivo de presentarlas como insumos a las VI y VII Asambleas Latinoamericanas del CEAAL. Torres en sus textos nos expone con amplitud y claridad este entramado que resumimos a continuación en torno a las principales ideas planteadas por la membresía del CEAAL en este período.

Sobre los paradigmas emancipatorios:

“Uno de los ejes conceptuales es el referido a las relaciones de la EP con los ‘paradigmas emancipatorios’ entendidos como el conjunto de planteamientos teóricos y políticos alternativos al ‘pensamiento y modelo único’... una especie de marco para la acción (...) un ‘gran paradigma’ humanista e incluyente, para una globalización humanizante (...) La resignificación del discurso de la EP se ubicaría en una lucha por la orientación cultural de la sociedad contra el proyecto neoliberal, al cual hay que enfrentarlo ‘elaborando estrategias que incidan en las relaciones sociales, en el sentido común y la vida cotidiana de los sectores populares’.

... es necesario y urgente reconocer las nuevas subjetividades, ideas y alternativas que están generándose desde las propias prácticas de EP. Su recuperación crítica a partir de la sistematización de experiencias, de la recuperación de la memoria de la EP en estos últimos años, de las discusiones dentro de las redes temáticas y de la realización de estudios sistemáticos a escala latinoamericana, será una fuente valiosa en reconstrucción de los nuevos paradigmas alternativos”²⁸⁰.

279. Torres, A. (2004). *Coordenadas Conceptuales de la Educación Popular desde la producción del CEAAL 2000-2003*. Revista La Piragua, Número 20, pp. 19-61. -(2009) *Educación Popular y nuevos paradigmas, desde la producción del CEAAL 2004-2008*, La Piragua, número 28, pp. 5-27 y -(2009a) *Educación Popular y Paradigmas Emancipadores*, La Piragua, número 30, pp. 11-32. La VI Asamblea se realizó en Recife, Brasil, en el 2004, precedida de una importante Asamblea Intermedia en Córdoba, Argentina en el 2003 y la VII Asamblea en Cochabamba, en el 2008 (es sugestivo el lema de esta última: “La Educación Popular está viva”).

280. Torres A. (2004) pp. 33-34

Sobre género y construcción de la democracia en lo cotidiano:

“El planteamiento ... de que el género es un sistema cultural que asigna roles, identidades y pautas relacionales, le ha planteado a la EP un desafío que puede trasladarse a otros de sus campos de acción: no se trata de concientizarse o de asumir la voluntad de cambio, sino de redefinir el orden de sentido que organiza los modos de representarnos y relacionarnos como hombres y como mujeres”²⁸¹.

Respecto a la lectura crítica del orden social vigente y sus marcos interpretativos:

“Frente al modo de análisis social determinista, lineal, monolítico deductivo y parametral predominante, debe darse una apertura de pensamiento a lecturas abiertas no lineales, plurales, transductivas y dialécticas. Reconocer que las sociedades no sólo son ‘síntesis de múltiples determinaciones’ (Marx) sino también escenario ‘de múltiples posibilidades’ (Zemelman), exige incorporar en las caracterizaciones del contexto no sólo lo dado, sino las visiones de futuro que están generando los sujetos desde sus prácticas y luchas sociales”²⁸².

Sobre los Movimientos Sociales:

“Se afirma que han cambiado las claves de lectura de los mismos, dado que se evidencian cambios en su composición social (sujetos no clasistas), la formulación y expresión de sus contenidos y en sus horizontes programáticos. Asimismo, se menciona la emergencia de movimientos mundiales de resistencia a la globalización y a su relación con categorías como ciudadanía y sociedad civil”²⁸³.

Ejemplos de ello fueron movimientos con los cuales se tenía vinculación: En México: el Movimiento Urbano Popular, la Alianza Cívica, el Poder Ciudadano, el Movimiento Zapatista y la Red Mexicana de Acción frente al Libre Comercio (RMALC). En Argentina: Piqueteros, Movimiento de Empresas Recuperadas por sus Trabajadores y Asambleas Populares. En Ecuador y Bolivia, los movimientos indígenas que han tenido la capacidad de hacer caer gobiernos. En Brasil el Movimiento Sin Tierra, etc. Dada la importancia de este aspecto, Torres señala que hay un vacío con respecto a cuál ha sido o podría ser el aporte específico de la Educación Popular con relación a estas nuevas características de los Movimientos Sociales.

Sobre Ciudadanía, Democracia y Políticas Públicas:

“Desde los movimientos sociales y desde múltiples expresiones de las organizaciones de la sociedad civil, se enfatiza la necesidad de democratizar las de-

281. Torres A. (2004), p. 37

282. Torres A. (2004), p. 40

mocracias, darles sustantividad a través de la participación activa y permanente de la ciudadanía y de radicalizarlas al devolver el poder al mandato al pueblo y con un ejercicio participativo y democrático del gobierno (...) [el papel de la EP] es el fortalecimiento de la ciudadanía y la democratización de todos los espacios cotidianos y privados.

La EP ha contribuido a ampliar el concepto de ciudadanía como el derecho a tener derechos; a entender la ciudadanía como un proceso de comunicación e identidad, más que una categoría jurídica; a construir ciudadanía como una pedagogía que reconoce y articula diferencias y diversidad; a construir una pedagogía de lo político y del poder; herramientas para generar liderazgos; a formar ciudadanía al hacer una apuesta de radicalización continua de la democracia. (...)

Se establece una distinción entre gobierno local y poder local, dándole a este último un carácter más amplio (...) tiene que ver con la capacidad que van ganando los diferentes actores locales para conocer e incidir en su medio, interviniendo tres ámbitos simultáneos: el socioeconómico, el sociocultural y el sociopolítico.

Lo local es un espacio privilegiado para construir la democracia participativa y la inclusión social. Requiere de prácticas ciudadanas participativas, voluntad política para impulsarlas y creación de mecanismos concretos de co-gestión de políticas como el presupuesto participativo²⁸⁴.

Sobre EP discriminación, multiculturalismo e interculturalidad:

“Otro eje poco desarrollado es el referido al cultivo de la diversidad y superación de toda forma de exclusión y discriminación. Se argumenta a partir del reconocimiento de una reivindicación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de los movimientos de mujeres y los que reivindican la diversidad sexual. Dichas luchas han colocado el tema de la vida cotidiana como escenario político y han cuestionado los roles, relaciones e identidades que se construyen a partir de las inequidades. La EP en su perspectiva emancipadora, debe reconocer e incorporar estas otras dimensiones de lucha social y política”²⁸⁵.

Sobre EP y sistemas y políticas educativas:

“En la lógica del rescate del carácter público y democrático de las políticas de gobierno, las políticas educativas ocupan un lugar central. Por ello, desde

los procesos de Educación Popular se han generado procesos de rescate del trabajo en las escuelas, vínculos de formación y retroalimentación con el magisterio, debates en torno a las reformas educativas, interlocución sobre programas y enfoques educativos, propuestas para reelaboraciones curriculares y, en varios casos, se ha logrado que profesionales vinculados a la trayectoria de la Educación Popular se inserten en los ministerios de educación a cargo de programas y políticas específicas.

Las políticas educativas, si bien han permitido en muchos países mejorar la cobertura y eficiencia del sistema, no logran mejorar los aprendizajes ni disminuir significativamente las brechas que existen entre estudiantes de distinto origen social. Esta es la realidad en la cual debe actuar CEAAL”²⁸⁶.

Torres finaliza su detallado análisis del 2004 indicando que:

“Al comenzar el siglo XXI, la Educación Popular se ha constituido en un campo de reflexión y acción que involucra tanto ser una corriente educativa y un movimiento cultural, como una articulación de diversas prácticas educativas y de educadores (...) La preocupación por su relación con los movimientos sociales, por democratizar la democracia, por la formación de ciudadanía, por lo público y las políticas públicas -en particular las educativas- y por superar las diferentes formas de discriminación, son los ejes de discusión más relevantes en este momento. La EP debe definir cuál es su aporte específico a estos campos de debate que la desbordan. Si en la llamada refundamentación ‘quedaron por fuera los educadores de base’ en la redefinición de sus coordenadas para el nuevo siglo, deben ser los sujetos los que la protagonicen”²⁸⁷

Cinco años después, Torres asume nuevamente el encargo de hacer una lectura crítica de la producción del CEAAL, esta vez más centrada en el tema de los nuevos paradigmas y, reconociendo que no ha habido aún un avance significativo con respecto a la tarea planteada, considerando, además que la “construcción de nuevos paradigmas” no es tarea exclusiva de la Educación Popular y debe nutrirse de diferentes fuentes:

“Por un lado, exige reconocer su propio acumulado como corriente educativa alternativa, por otro, retomar y profundizar el diálogo e interacción con otras corrientes culturales, y prácticas desde las cuales también se apunta hacia horizontes comunes; también exige la elaboración colectiva de pensamiento,

283. Torres A. (2004), p. 43

284. Torres, A. (2004) pp. 46-50

285. Torres, A. (2004), p. 50

286. CEAAL- S. General (2004). Profundizando el aporte de la Educación Popular y del CEAAL en América Latina y el Caribe. Hacia nuestra VI Asamblea General en 2004: momento de valoración y proyección. México: CEAAL pp. 9 y 12

287. Torres (2004), pp.58-59

conocimiento y visiones de futuro emancipadores, a la vez el reconocimiento y recuperación crítica de las subjetividades emergentes que se generan desde sus propias prácticas y las de otros movimientos alternativos²⁸⁸.

Estas fuentes son identificadas principalmente en cuatro vertientes:

- a) El propio acumulado de pensamiento pedagógico crítico, considerando que la Educación Popular constituye en sí misma una fuente de ideas pedagógicas emancipadoras, que ha nutrido otras corrientes críticas. En particular se resalta lo avanzado con respecto a la perspectiva conceptual y metodológica de la *Sistematización de Experiencias*, la cual, como propuesta generadora de producción y construcción de conocimientos desde las prácticas, ha desarrollado en estos años una importante proyección y reconocimiento.
- b) Los resultados obtenidos precisamente de la puesta en práctica de estas sistematizaciones en muchos lugares de nuestra región que posibilitan acumular aprendizajes y formulaciones teóricas basadas en la reflexión crítica y el diálogo de saberes.
- c) El reconocimiento de las ideas, saberes, valores y subjetividades emergentes desde las luchas y movimientos populares que se están generando en el seno de las prácticas de resistencia y en las acciones colectivas frente al modelo económico neoliberal, los regímenes políticos autoritarios y las múltiples formas de exclusión y subordinación características en los países de la región²⁸⁹.
- d) Diálogo entre la tradición de pensamiento social crítico de influencia marxista y otras prácticas intelectuales alternativas desde otras corrientes de pensamiento como los estudios subalternos, el pensamiento decolonial (Quijano, Walsh, Mignolo), los aportes feministas y ecofeministas (Lagarde, Gebara, Puleo, Segato), el pensar epistémico como opciones de transformación (Zemelman), la ecología de Saberes (de Sousa Santos), etc.

De esta forma, la temática y problemática de la definición de “Paradigmas Emancipadores desde la Educación Popular”, (entendidos como “un conjunto de conocimientos y creencias que forman una visión del mundo (cosmovisión), articulados a una concep-

288. Torres (2009), p. 11

289. En este sentido contamos con un importante aporte de la educadora popular argentina María Rosa Goldar, quien ha logrado avanzar una propuesta de comprensión del aporte de los Movimientos Sociales Latinoamericanos a la construcción de los paradigmas emancipatorios, tomando como referencia el movimiento obrero, movimientos ambientalistas y ecologistas, movimientos feministas y de mujeres, movimientos campesinos, movimientos indígenas, movimientos ciudadanos, movimientos LGTTB, señalando que “expresan una transformación social en tanto viabilizan resistencias, resignificaciones y disputas de sentido” Goldar, M. R. (2009). *La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos* en La Piragua, número 30, Panamá: CEAAL, pp. 73-74.

ción de la realidad en determinado periodo histórico, que dan cabida a las visiones y propuestas que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada (...) [y que] se traducen en conceptos operativos, susceptibles de enriquecerse desde las diversas prácticas y corrientes contestatarias de pensamiento que se oponen al sistema de dominación múltiple y sus causas²⁹⁰ es una tarea que aún queda señalada como pendiente, como parte de una búsqueda y un proceso que las educadoras y educadores populares deberán enfrentar como un desafío de largo aliento, vinculado con sus prácticas, sus reflexiones, sus intercambios y sus aprendizajes.

La creación de un movimiento de Educación Popular y un movimiento de educadoras y educadores populares

Podemos afirmar que la primera década de este nuevo siglo culmina con un claro consenso en torno a que los procesos de Educación Popular se inscriben en la perspectiva de construcción permanentemente actualizada de paradigmas emancipadores, como horizonte ético, desde su propio acumulado teórico y práctico, político-pedagógico, pero en vínculo con otras corrientes de pensamiento y acción (pedagogías críticas, filosofía de la liberación, teología de la liberación, sicología de la liberación, ecología de saberes, la *Digna Rabia* zapatista o el Buen Vivir de la tradición de los pueblos originarios, entre otros)²⁹¹.

En ese sentido, se reafirma la importancia de contribuir a procesos de formación de *sujetos y subjetividades rebeldes* a través de la reactivación y producción de imaginarios, creencias, valores, voluntades, pensamientos y sentimientos diferentes y contrapuestos a los que impone el sistema capitalista globalizado que actualmente es hegemónico. Esta formación se concibe, definitivamente como integral y no sólo está dirigido a la formación de conciencia crítica, sino también a conformar otras sensibilidades, voluntades, espiritualidades y corporalidades que posibiliten tanto caminos de resistencia, de emancipación como de construcción de alternativas²⁹².

290. Leis, R. (2007): *Desafíos de la Educación Popular y del CEAAL*. Diapositivas presentadas por el Secretario General en reunión del Comité Directivo, citado por Torres, A. (2009a) p.14.

291. Es importante señalar que en octubre del 2010 se realizó en La Paz, Bolivia un importante encuentro nacional y Andino de Educación Alternativa, que reafirmó esta perspectiva. Sus conclusiones, tituladas “*La Educación Popular en la lucha por el Buen Vivir*” fueron una importante contribución a la Asamblea Intermedia del CEAAL realizada en El Salvador en noviembre de ese mismo año, la cual profundizó en estos temas.

292. Torres, A. (2013): *La Reactivación de la Educación Popular en el despertar del nuevo milenio*, en La Piragua, número 38, Lima: CEAAL pp. 35-40. Mejía, M. R. (2013). *Ámbitos de la construcción de Subjetividades Rebeldes*, en La Piragua, número 38, Lima: CEAAL pp. 51-61

Construyendo prácticas innovadoras: Los Bachilleratos Populares

Una de las nuevas experiencias de educación popular más interesantes surgidas en los últimos años, son los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos, creados en Argentina, vinculados con el proceso de reacción de los movimientos sociales que resistieron al modelo neoliberal a fines de la década de los 90 (empresas recuperadas por trabajadores, piqueteros, movimientos de desocupados, etc.), en especial luego de la profunda crisis económica y social del 2001. Esta experiencia constituye una muestra muy rica de cómo los sectores y movimientos populares asumen lo educativo como un espacio de disputa con las políticas neoliberales, el sistema educativo tradicional y las corrientes hegemónicas de pensamiento capitalista²⁹³.

Los Bachilleratos Populares posibilitaron que muchas personas, que en los años anteriores habían sido expulsadas del sistema educativo, pudieran retomar sus estudios, pero más aún, que pudieran formarse de otra manera, con otra concepción de educación que la que recibirían en la escuela tradicional. Las organizaciones y movimientos barriales “tomaron la educación en sus manos” generando de forma autogestionaria una propuesta político-pedagógica propia, vinculando los contenidos escolares con la vida y rompiendo con los espacios tradicionales de enseñanza, para realizarse en talleres, fábricas, locales comunitarios barriales y otros, reforzando articulaciones territoriales basadas en las identidades populares.

Por una parte, este movimiento educativo se vincula con el movimiento de las fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores como una expresión de conquista de autonomía también del derecho a la educación. Por otra, expresa un vínculo con las propuestas históricas de la Educación Popular que en ese período ya parecían no estar tan

presentes en Argentina: una propuesta político-pedagógica emancipadora que no solo busca la graduación escolar y la adquisición de contenidos, sino la formación integral de las personas como protagonistas de su destino, como sujetos históricos, capaces de impulsar la transformación de las estructuras de desigualdad e injusticia del capitalismo.

Además, en tercer lugar, se pone en marcha una propuesta pedagógica innovadora²⁹⁴ en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas y que significa la puesta en práctica de una pedagogía inspirada en la concepción y práctica de los procesos latinoamericanos de Educación Popular:

- a) relación horizontal entre educadores y educandos donde se lleva a cabo a través de un diálogo de saberes.
- b) Una perspectiva de análisis crítico y problematización de los contenidos y las situaciones históricas que se viven.
- c) Un proceso de enseñanza y aprendizaje activo y participativo donde la autogestión del propio bachillerato es puesta democráticamente en discusión
- d) La puesta en práctica del hecho educativo más allá de las aulas y los centros escolares, pues se da como una dimensión del quehacer organizativo y se expresa en la calle, en el centro de trabajo, en la vida cotidiana.
- e) El vínculo entre estudio y trabajo que es concebido más allá de la consecución de empleo, sino que supone desarrollar la capacidad de comprender y dominar los ciclos productivos, generando espacios laborales solidarios, cooperativos, autogestionarios.
- f) La educación como espacio para la construcción de sujetos políticos que ejercitan y reafirman en su práctica valores y actitudes solidarias, participativas y de cooperación, en contraposición a las dominantes de competitividad, consumismo, autoritarismo e individualismo.

A través de los años, estas experiencias (al día de hoy ya se cuenta con más de cien bachilleratos populares en la Argentina) han logrado no sólo existir, resistir y multiplicarse, sino conquistar el derecho a ser iniciativas educativas reconocidas oficialmente, cuyo personal docente tiene cubierto su salario del presupuesto público. Significa, desde otra perspectiva democratizadora, construir, a la par de una escuela pública,

293. Hay ya una extensa bibliografía sobre estas experiencias, sus orígenes, fundamentos, características y significación social y política. Ver: Rodríguez, L. y otros (2014) *Educación Popular y Alternativas en Argentina*. en: “Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva”, Bs As. APPEAL. Elisalde, R. y Marina Ampudia, comp. (2008) *Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Buenos Libros. Elisalde, R. (2013) *Bachilleratos Populares y Autogestión educativa Perspectivas y desafíos para la construcción de un Movimiento Pedagógico en la EDJA* y Ampudia, M. (2013) *Educación y Autogestión- Estética política de los Bachilleratos Populares en: “Movimientos Sociales, Educación Popular y Trabajo autogestionado en el Cono Sur”* Bs.As. Buenos Libros; Ampudia y Elisalde (2015): *Bachilleratos Populares en la Argentina. Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular*, Bs. As. RIOSAL; También: Dorado, A. y Rodrigo Echeagaray (2011): *La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares*, en: “Trabajadores y Educación en Argentina- de las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales”, Bs. As., Buenos Libros.

294. En un reciente trabajo Alfieri, E. (2018): *Los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas: La construcción de la Escuela Pública Popular en los marcos del sistema educativo argentino*, Tesis de Maestría, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, realiza un análisis amplio de la dimensión pedagógica en ellos, abordando tanto el marco de referencia de Educación popular, como el sujeto educativo como sujeto político, el papel de docentes, estudiantes y la relación entre ambos; además de la organización y estructura curricular, entre otros aspectos. Un importante texto que recoge varios trabajos realizados a partir de la experiencia del Bachillerato Popular IMPA (CEIP-H) es Di Maio, R. y otros (2016): *Praxis Política y Educación Popular- Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*, Bs. As., Naranjo en flor.

gratuita, inclusiva y laica, la afirmación de la posibilidad autogestionaria de crear desde las propias organizaciones sociales la legitimidad de una *escuela pública popular* vinculada con el trabajo, con la comunidad, con la vida.

El subsistema de educación alternativa y especial boliviano

Una experiencia que se vincula con el impulso de procesos innovadores de educación popular, pero esta vez hecha desde la iniciativa del Estado, es la creación de una propuesta y un subsistema de “Educación Alternativa y Especial” en Bolivia²⁹⁵: el año 2010, la República Plurinacional de Bolivia aprueba la Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, la cual constituye una importante transformación educativa que asume “el compromiso de construir una educación plural, democrática, inclusiva y transformadora” con el objetivo de democratizar el acceso y permanencia “a una educación adecuada en lo cultural y relevante en lo social, mediante políticas y procesos educativos pertinentes a las necesidades, expectativas e intereses de las personas, familias, comunidades y organizaciones”

Este subsistema define políticas, normas, estrategias y programas nacionales para la Educación Especial, Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Permanente, Alfabetización, Post-alfabetización y Certificación de Competencias Laborales. Esto último es significativo al señalar que “los saberes, conocimientos y experiencias adquiridos en la práctica cotidiana y comunitaria serán reconocidos y homologados a niveles y modalidades que correspondan al Subsistema”, con lo que se valoriza la experiencia vivida en su vida productiva y social por las personas jóvenes y adultas, cosa que no ocurre en la mayoría de programas dedicados a esta población en otros países.

Además, no está limitada al ámbito tradicional de la escuela, sino que “promueve procesos de articulación y movilización con organizaciones y sectores sociales bajo los enfoques de educación popular-comunitaria, inclusiva y educación técnico-productiva, en la medida que apuesta también por promover una democracia participativa y respeto a la diversidad cultural, en el marco de una “apuesta por la descolonización, la despatriarcalización, por una educación productiva para la soberanía alimentaria, científica y por la consolidación del Estado Plurinacional” en el marco del paradigma de Buen Vivir. Afirma inspirarse en los aportes político-pedagógicos de la educación popular latinoamericana y las corrientes de pedagogías críticas.

La Educación Alternativa y Especial boliviana trabaja con cinco enfoques: a) Educación a lo largo de la vida b) Educación Popular y Comunitaria c) Educación inclusiva, d) Educación productiva en Regiones e) Reconocimiento de saberes, conocimientos y

295. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=2920&Itemid=1095

experiencias, para certificar, homologar y reconocerlos. En ese sentido rompe con los esquemas tradicionales con los que se impulsan programas de educación de personas jóvenes y adultas en otros países y abre una proyección inspiradora para incidir en los necesarios cambios en las políticas educativas dirigidas a esta población, desde una perspectiva de una Educación Popular transformadora.

La Educación Popular como movimiento

A partir de estas orientaciones y de las dinámicas establecidas en las prácticas, se comienza a generar dentro del campo de la Educación Popular Latinoamericana, particularmente vinculado al CEAAL, un giro programático dirigido a no sólo articularse más estrechamente a los movimientos sociales²⁹⁶, sino a concebirse a sí misma como movimiento: como un movimiento que apueste y pugne por una Educación Popular en todos los espacios (gubernamentales, no gubernamentales, formales y no formales, institucionales o impulsados por organizaciones y grupos sociales, etc.) y como un movimiento de educadoras y educadores populares, que articule, dinamice y proyecte su accionar con perspectiva estratégica. Lo cual significa recuperar, relanzar y reimpulsar la noción de Educación Popular, como propuesta ética, política y pedagógica.

Una muestra de esta reafirmación la tenemos en la VIII Asamblea del CEAAL en Lima, mayo 2012, en la que se toma la decisión de cambiar el nombre de “Consejo de Educación de Adultos de América Latina” a: “Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe”. Asimismo, basados en los análisis y resoluciones de este evento, centradas en una mirada crítica y propositiva en torno al tema central: “Educación Popular y dinámicas de construcción del poder”²⁹⁷, se impulsa el camino hacia un nuevo encuentro regional en Quito, 2014, donde se realiza una nueva asamblea intermedia bajo el lema: “Construyendo Movimiento de Educación Popular”²⁹⁸. En ella, en el discurso inaugural se plantea con claridad que:

“Cuando hablamos de Educación Popular, estamos hablando de desarrollar otra concepción de educación que debería estar presente en todas las formas y modalidades a través de las cuales se desarrollan los procesos educativos: en la

296. Tema central de la revista La Piragua # 38 (octubre 2013): *Movimientos Sociales y Desafíos para la Educación Popular: una mirada desde el CEAAL*, Lima, CEAAL, con artículos provenientes de casi todos los países de la región. También en CEAAL (Ed.) (2013). *Movimientos Sociales y Desafíos para la Educación Popular: una mirada desde el CEAAL*, en La Piragua. Número 38, Lima: CEAAL.

297. CEAAL (Ed.). (2012): *Educación Popular y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe*, en La Piragua, Número 37. Lima: CEAAL.

298. CEAAL (Ed.). (2014). *Asamblea Intermedia: Construyendo Movimiento de Educación Popular*. En la Revista La Piragua, número 40. Lima: CEAAL

educación preescolar, primaria, secundaria, universitaria, en los programas de educación no formal de personas jóvenes y adultas, pero también en los movimientos sociales, movimientos indígenas, movimientos feministas, movimientos campesinos, ecologistas, en la lucha por los Derechos Humanos, en los esfuerzos de participación ciudadana y democratización, en la apropiación de las experiencias de movilización y acción, en el rescate de la sabiduría ancestral de nuestros pueblos, en el dominio más profundo de la más sofisticada tecnología... en todos los terrenos surge el desafío de impulsar procesos emancipadores que nos construyan como sujetos protagónicos y transformadores. Eso es hacer una Educación Popular (...)

Todavía tenemos muchas brechas sobre las cuales tenemos que trabajar para construir un nuevo terreno sobre el cual edificar la nueva América Latina y el Caribe. Por eso ante ese paradigma neoliberal, ante el paradigma de la privatización, ante ese paradigma del individualismo, ante ese paradigma de una educación para el mercado y una educación como mercancía —es decir donde los saberes y las posibilidades de educación se venden— nosotros afirmamos otro paradigma: un paradigma de una educación transformadora, un paradigma de una educación pública gratuita y de calidad, un paradigma de educación como construcción de capacidades de aprendizaje y crecimiento personal a lo largo de toda la vida. Por eso, en definitiva, estamos afirmando otra ética, otra visión de la vida, como sustento de una nueva educación.”²⁹⁹

Cuatro años más tarde, en la IX Asamblea del CEAAL en Guadalajara³⁰⁰, se reafirmaba claramente que se trataba de generar un movimiento sociopolítico, educativo y cultural, “un movimiento de Educación Popular en el sentido que apuesta por una propuesta de educación crítica, transformadora, dialógica, constructora de sujetos transformadores y, por otro lado, un movimiento que nos articule como personas, como equipos de educadores y educadoras populares” con distintas maneras de ser movimiento o de ser educadores y educadores en movimiento, de acuerdo a los desafíos que se enfrenten en el contexto particular o el contexto global de América Latina y el Caribe. Para ello, sería fundamental realizar un balance crítico y autocrítico: identificar y reafirmar los consensos, pero también reconocer y procesar las diferencias sin pretender uniformidad, homogeneidad o unanimidad.

299. Jara, O. (2014). *Los desafíos de los procesos de Educación Popular en el contexto actual*, en La Piragua número 40, pp. 5 y 6. Lima: CEAAL.

300. CEAAL (2016) *La Piragua # 42*, Soberanía, Justicia Social y Ambiental, Democracias Participativas, Paz: un movimiento de educadores y educadoras populares para el siglo XXI, p. 22

Se amplía el campo de las alianzas, articulaciones y proyecciones: Educación Popular y Universidades

En el ámbito específicamente académico, se fue desarrollando un creciente interés por abordar de una u otra forma los temas y propuestas surgidas desde el campo de la Educación Popular. Los antecedentes más importantes se realizan desde el Departamento de Investigaciones Educativas, del Instituto Politécnico Nacional en México³⁰¹. Por su parte, en Brasil, la *Pontificia Universidad Católica* en Sao Paulo, y en Rio Grande do Sul; la *Universidad Metodista de Piracicaba*, la de *Campinas*, la *Federal de Rio de Janeiro*; la *Federal de Rio Grande do Sul*, la *Federal de Paraíba*, la *Universidad de Ijuí*, la *Universidad Federal de Pernambuco*, entre otras, impulsan planes de estudio y a su interior realizan investigaciones importantes sobre el tema³⁰².

En Colombia se constituyó el Grupo Interuniversitario de Educación Popular de Adultos en el que participan las Universidades del Valle, de Antioquia, del Cauca, Surcolombiana y Pedagógica Nacional, quienes tienen programas específicos, diplomados y maestrías en Educación Popular³⁰³.

En los años ochenta se llevó a cabo una importante investigación académica a escala latinoamericana, que coordinaron desde la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Autónoma de México, Adriana Puiggrós y Marcela Gómez desde 1981, titulada: “*Alternativas Pedagógicas y Prospectiva de la Educación en América Latina*”³⁰⁴. El proyecto nació

301. Ver: Ibarrola, M. (1983). *Seminario sobre Educación Popular en América Latina*, México-Manchester (en el marco del 44 Congreso Internacional de Americanistas). México: Die-Cinvestav, IPN.

302. Trabajos como los de Carlos Rodríguez Brandão, Luiz E. Wanderley; Balduino Andreola; Hugo Assman; Joao Francisco de Souza, Adriano Nogueira, Vanilda Paiva (ver bibliografía) son expresión clara de este propósito. Además, las tesis doctorales presentadas por Pedro Pontual (2000): *O processo pedagógico do orçamento participativo*, en la PUC-SP; por Conceição P. (2001) *Educação Popular em busca de alternativas*, Porto Alegre: CAMP Tomo Editorial; Borges, L. (2001) *O Mova Rs no Governo Democrático Popular, praxis e protagonistas*. (inédito) Porto Alegre, PUC. Zitzkoti, J. (2002): *Diálogo entre Freire e Habermas*. Porto Alegre, UFRGS. João Colares (2016): *Por uma pedagogia decolonial na América Latina- reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.*, Curitiba:CRV. En Brasil, desde 1999 se realiza en la región sur cada año un “Fórum de estudios y lecturas Paulo Freire” que reúne a las universidades de esa región. Ver una síntesis de sus eventos en: <http://forumpaulofreiresa.wix.com/santamaria2015#!about1/c1x1t> entre otros muchos eventos que se llevan a cabo con ese mismo sentido en todo el país.

303. Ver: Cendales, L, Mejía, M. R. y Muñoz, J. (ed) (2013). *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*, Bogotá: Desde Abajo, CEAAL y Solidarité Socialiste.

304. Ver: Puiggrós, A. y Gómez, M- (1994). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana*. (2a edición) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. El libro recoge los trabajos presentados en el V Encuentro Latinoamericano organizado por el proyecto, los

a partir de la búsqueda de *consideraciones teóricas para un análisis de la Educación Popular en América Latina*, que lleva a un grupo de estudiantes a afirmar que: “desde la perspectiva funcionalista, riquísimas experiencias educativas son negadas, considerándolas como inexistentes e invalidándolas, para formar parte de la ciencia de la educación, o bien desechadas o aniquiladas por su carácter disfuncional y subversivo” y se plantea la aspiración de contribuir a producir “nuevos conocimientos sobre educación” y “nuevos discursos pedagógicos” para dar “nuevas e inéditas respuestas a las necesidades de los sujetos de este fin de milenio”³⁰⁵. Actualmente la Universidad de Luján en Argentina lleva adelante una Maestría en Educación Popular de Adultos³⁰⁶. La Universidad de Buenos Aires tiene un grupo permanente de estudios sobre Educación Popular y Movimientos Sociales³⁰⁷ el cual pertenece junto con la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, y otras organizaciones, al grupo de trabajo sobre “Educación Popular y Pedagogías críticas” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO³⁰⁸.

En los últimos años se produjeron, además, varios importantes espacios de encuentro y articulación entre Educación Popular y Universidades en varios países de nuestra región:

- a) En el marco de la XXV Asamblea General de CLACSO en Medellín 2015, se realizó un encuentro del GT sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas, formulándose una propuesta para los próximos tres años; un concurrencido taller de Sistematización de Experiencias; un encuentro de experiencias colombianas y latinoamericanas de Educación Popular y organizaciones sociales en la Universidad Pedagógica y otros eventos. El CEAAL presentó su más reciente número de la revista La Piragua dedicado al tema de la relación entre Educación Popular y Universidad³⁰⁹
- b) En el marco del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS, en diciembre 2015, se hizo igualmente una presentación de este número de la revista La Piragua y se realizó un panel sobre “La producción de conocimientos desde las prácticas de extensión / acción social de las universidades”, recogiendo las experiencias realizadas con las universidades públicas de Costa Rica desde el año 2013.³¹⁰

cuales incluyen ponencias, comentarios e informes de investigación, así como anexos con referencias teóricas y metodológicas.

305. Puiggrós y Gómez, cita anterior, p. 96.

306. <http://www.meduccionpopular.unlu.edu.ar/>

307. <http://gemsep.blogspot.com/>

308. www.clacso.org.ar

309. CEAAL (Editor) (2015). *Educación Popular, ciencias sociales y universidad* en La Piragua. #41 Lima: CEAAL. Con artículos que recogen debates conceptuales y experiencias de estos vínculos.

310. La ponencia inicial está en la revista # 41 de La Piragua y la transcripción del panel en: www.cepalforja.org

c) Asimismo, en enero 2016, en el marco del Foro Mundial Social Temático de “Balance de 15 años desde el I FSM en Porto Alegre”, se llevó a cabo en esta ciudad el Fórum Social de Educación Popular, que incluyó un evento de dos días y un panel público en torno al tema de “Educación Popular y Universidades”, agrupando a Universidades que tienen programas de Educación Popular, Universidades Populares o Alternativas y programas de Educación Popular impulsados por organizaciones sociales en coordinación con universidades³¹¹. Temas importantes como la importancia de superar el elitismo de las universidades y su aislamiento de los movimientos sociales; las corrientes predominantes de mercantilización de la educación superior; la importancia de la democratización del conocimiento y el diálogo de saberes vinculando el quehacer universitario con las demandas de la sociedad a la que pertenece, etc. marcaron importantes debates y propuestas que fueron compartidas también en el marco del Foro Mundial de Educación que se realizó conjuntamente.

Sin lugar a duda, con estos eventos, se muestra claramente que esta perspectiva de articulación está firmemente asentada y plantea nuevos e interesantes desafíos para el futuro de las propuestas y políticas educativas en todos los campos. Podemos decir que, a estas alturas, la “Educación Popular” latinoamericana, con sus matices y deficiencias, con sus búsquedas, limitaciones y logros, con sus prácticas y conceptualizaciones, ha recorrido un trayecto histórico importante, vinculado y en diálogo crítico con los principales procesos socio políticos y culturales de nuestra época, y que muestra su consistencia como referencia, ahora sí obligada, cuando se piense en el futuro de nuestra región latinoamericana y caribeña.

Por último, una muestra clara de cómo en los espacios internacionales las propuestas de Educación Popular están presentes, fueron:

- a) La realización del *Foro Social Mundial de las Resistencias “Derechos de los Pueblos y del Planeta”* realizado en Porto Alegre del 17-21 de enero 2017, donde se realizaron varias actividades vinculadas al espacio *Articulación de Educación Popular Latinoamericana*, que contaron con la participación de muchas organizaciones sociales de diversos países, en los que se resaltó la importancia que tiene en este momento de la historia el impulso de proyectos, programas y propuestas de Educación Popular: Plataforma de Educación en Economía Solidaria; Educación Popular y derecho a la ciudad; Forum de Educación Popular- Frepop; Educación Popular feminista; Educación Popular en Salud³¹².

311. Uma outra educação é possível (s.f.) Fórum Social da Educação Popular - 17-23 de janeiro de 2016 - Porto Alegre - RS – Brasil. Recuperado de www.forumeducacaopopular.org/

312. <http://forumsocialportoalegre.org.br/programacao-fsdasresistencias/>

b) La realización de múltiples actividades vinculadas con experiencias y propuestas de Educación Popular en la *Conferencia Mundial sobre Participación y Democratización del Conocimiento: nuevas convergencias* realizada en Cartagena, Colombia, del 12 al 16 de junio del 2017³¹³. En ella, conmemorando el 40 aniversario del Congreso Mundial convocado por Orlando Fals Borda en el que se dio a conocer la propuesta de Investigación-Acción-Participativa, se dieron cita instancias académicas, de educación popular, educación de personas jóvenes y adultas, centros de investigación y movimientos sociales que reafirmaron la necesidad de mayores vínculos entre estos espacios con el fin de aportar a la democratización del conocimiento y de las sociedades desde sus aportes específicos.

c) La organización de cinco actividades en el XIII Foro Social Mundial en Salvador de Bahía, Brasil: “Resistir es crear, resistir es transformar”, en febrero 2018. Estas fueron: un panel sobre: *¿Qué democracia tenemos y qué democracia queremos? Un debate desde la perspectiva de la educación popular. Un Foro: Educación Popular, Comunicación y Conocimiento: ataques del conservadurismo y experiencias de resistencia. Un taller: Haceres y saberes, sistematización de experiencias como práctica educativa transformadora. Dos círculos de diálogo sobre el tema: La educación popular y los desafíos de la formación política en AL y el Caribe*³¹⁴.

d) La presencia de toda una reflexión crítica que vincula los procesos de educación popular, con los procesos de Extensión Universitaria Crítica o de Acción Social Universitaria, y que a lo largo de 2018 se realiza en muchos países conmemorando el centenario del movimiento que llevó a la trascendental Reforma Universitaria de Córdoba, en Argentina, que luego se expandiera por toda nuestra América Latina. Este movimiento contra el elitismo académico y el dogmatismo, por la libertad de cátedra, la autonomía, el cogobierno estudiantil y la extensión universitaria entre otras importantes reivindicaciones que marcaron en adelante el rumbo de las universidades³¹⁵.

e) La realización durante la Conferencia Latinoamericana y Caribeña y Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico organizado por CLACSO en Buenos Aires en noviembre 2018, en donde se organizó un foro amplio sobre Universidades Populares por parte de la Universidad Popular de Movimientos Sociales³¹⁶ y varios foros de debate y presentaciones de libros por parte del CEAAL y del Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO³¹⁷.

Algunas consideraciones sobre este período

En síntesis, en este último período se va a dar continuidad y profundidad a los temas de debate surgidos en el período anterior, que giraron en torno a los paradigmas emancipatorios, pero concretizándolos más aún de acuerdo con las exigencias de las coyunturas de cambio progresista o de recomposición conservadora que se han producido en nuestra región en los últimos años, uno de cuyos ejes es el garantizar el derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La exigencia ya no será tanto el de tener una claridad conceptual sobre qué es una educación popular, sino la de tener la capacidad de generar y articular una propuesta consistente y un movimiento social y educativo capaz de intervenir en los procesos de cambio de nuestras sociedades desde una apuesta ético-política y pedagógica que puede llevarse a cabo de las más variadas formas y en los más disímiles espacios: formales, no formales e informales; desde los gobiernos, organismos internacionales y desde los movimientos y organizaciones sociales nacionales o regionales. Se abren así nuevas pistas de debate, de investigación y producción de conocimiento desde las prácticas ubicadas en contextos complejos, cambiantes y polarizados como son los de la mayoría de los países de América Latina y el Caribe.

que incluye un *Manifiesto de la Universidad de Costa Rica en defensa de la Universidad Pública y de la acción social transformadora en el contexto de conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba*. San José, 24 de abril 2018: “Los dolores que quedan son las libertades que faltan”.

316. <http://www.universidadepopular.org> En este foro, durante casi todo un día se presentaron varias experiencias de Universidades Populares como: La *Universidad Autónoma Indígena Intercultural*, del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), Colombia. – La Red de Universidades Indígenas Abya Yala. *La Escuela de Derechos Berta Cáceres* promovida por “Pañuelos en Rebelión” en Argentina. También en Argentina los procesos educativos y culturales impulsados por el *movimiento de resistencia villera “Garganta Poderosa”*; La escuela *Florencia Fernández* de Brasil; La *Universidad Intercultural de los Pueblos y las Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi*, de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Todas ellas expresión de las alternativas de educación popular que se están realizando en los distintos rincones de nuestra Patria Grande.

317. En esa ocasión se realizó el lanzamiento del libro “Educación Popular y pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe- Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI”, coordinado por Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar, editado por CLACSO.

313. Organizada por la Universidad Nacional de Colombia y la Action Research Network of the Americas <http://www.arna2017.unal.edu.co/>

314. Transcripciones de estos debates se encuentran en la revista de ALAI *América Latina en Movimiento* #533, junio 2018: “Educación Popular para reiventarse la democracia”, <https://www.alainet.org/es/revistas/533>

315. Manifiesto Liminar de la Reforma de Córdoba: <https://www.elhistoriador.com.ar/la-reforma-universitaria-manifiesto-liminar-21-de-junio-de-1918/> ver también: Tommasino, Humberto y Cano, Agustín (2016): Modelos de Extensión Universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias” En: *Universidades*, Año LXVI, Nueva época, num, 67, enero-marzo 2017. UDUAL, México. Asimismo, el importante proceso de revitalización de la Acción Social Transformadora como centro de la política universitaria impulsado por la Universidad de Costa Rica: <https://accionsocial.ucr.ac.cr/forodeaccionsocial>,

El encuentro con otros espacios de búsqueda y de construcción teórica y práctica de relaciones democráticas, desde las instituciones académicas universitarias y centros de investigación, desde gobiernos locales o nacionales, desde movimientos feministas, indígenas o ciudadanos, o desde instancias de formulación de políticas internacionales aparece una vez más como desafío fundamental para que los procesos de educación popular puedan desarrollar su sentido sustancial de contribuir a formar capacidades transformadoras en los sujetos populares mayoritarios de nuestros países. Encontrar puntos de confluencia temáticos y programáticos, así como participar activamente en espacios donde intervienen múltiples actores, supone una importante posibilidad actual para enriquecer y poner a prueba sus propuestas y aportes con relación al cambio social en nuestra región.



Claves éticas, políticas y pedagógicas de La Educación Popular Latinoamericana y sus aportes al Cambio Social



Luego de haber identificado en los capítulos anteriores el trayecto seguido por la Educación Popular latinoamericana con antecedentes que nos llevan a más de 150 años atrás, acometemos la tarea de formular, a partir de todo lo anterior, una interpretación crítica de las claves éticas, políticas y pedagógicas que caracterizan a la Educación Popular y desde las cuales estos procesos pueden aportar -de forma teórica y práctica- a plantear de forma crítica y propositiva la relación entre Educación y Cambio Social.

Lo haremos en torno a cuatro aspectos centrales:

- a) Las condiciones y procesos en que se constituye la acción político-pedagógica en la Educación Popular y los vínculos entre práctica y teoría.
- b) Los factores que posibilitan o no la formación de las personas como protagonistas del cambio social y en qué ámbitos éste se produce.
- c) Los fundamentos y propuestas éticas, políticas y pedagógicas con que la Educación Popular latinoamericana sustenta su comprensión de los procesos educativos y su visión del aporte de la educación al cambio social
- d) Los aportes de la Educación Popular a los debates latinoamericanos y globales sobre el rol de la educación en el actual contexto y ante los desafíos futuros

5.1 Las condiciones y procesos en que se constituye la acción político-pedagógica en la Educación Popular y los vínculos entre práctica y teoría

No hay univocidad en el término “Educación Popular”

Una primera interpretación clara que surge de la lectura del trayecto histórico que hemos realizado con respecto a las propuestas llamadas como “Educación Popular”, es que no existe univocidad en el término y que éste ha sido utilizado con significados tan antagónicos como ser una propuesta que civilice al pueblo atrasado y carente de inteligencia (Sarmiento³¹⁸), que promueva el conocimiento científico de la sociedad: el materialismo histórico (Harnecker y Uribe³¹⁹) o que posibilite el hacer que el pueblo sea “sujeto protagonista de la historia” (Freire³²⁰). Aunque este último significado, vinculado a una intencionalidad central de transformación social se haya ido imponiendo en los debates y propuestas de Educación Popular de las últimas tres o cuatro décadas, se hace necesario ahondar en las condiciones y procesos concretos en que se constituye

318. Ver subcapítulo 4.1 Antecedentes

319. Ver subcapítulo 4.3 Del gobierno de la Unidad Popular en Chile al triunfo de la Insurrección Popular Sandinista (1970-1979).

320. Freire, P. (1996) *Pedagogía da autonomia, saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 85 .

su acción política y pedagógica, así como en los vínculos que se establecen entre práctica y teoría, al igual que entre saber cotidiano y conocimiento científico.

Se añade a ello, que las prácticas denominadas de Educación Popular, se realizan en espacios tan diversos como puede ser la academia universitaria o un proyecto de alfabetización promovido por una organización social; que pueden seguir modalidades de una estricta formalidad, como ser absolutamente informales; que pueden ser impulsadas por personas de un estatus profesional especializado, como por personas activistas o promotoras de base en proyectos rurales o urbanos; que pueden abordar temas vinculados a las ciencias sociales, a la producción agrícola, a la salud comunitaria, la cosmovisión indígena, los enfoques feministas o a la reflexión en torno a los fundamentos epistemológicos de una propuesta investigativa, entre muchos otros.

Los procesos de Educación Popular

De acuerdo con lo anterior, entonces, se puede considerar que es más preciso hablar de *procesos de Educación Popular* que de “la” Educación Popular como si fuera un todo homogéneo o uniforme. Ello permitiría hacer referencia a las diferentes condiciones y factores en que estos procesos se llevan a cabo y las distintas dimensiones en que se manifiesta y busca cumplir sus objetivos esa intencionalidad transformadora en los diferentes contextos, modalidades y temáticas en que se pone en práctica. Asimismo, identificar los límites, dificultades y contradicciones que enfrentan en dichas condiciones.

Estos procesos de Educación Popular, son procesos de aprendizajes y de enseñanzas; procesos de construcción y recreación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; procesos de reflexión y de acción; procesos de socialización, encuentro, sensibilización, descubrimiento; procesos de cuestionamiento, búsquedas y afirmaciones; procesos de identificación y de reconocimiento de identidades; procesos múltiples, diversos, estructurados o inéditos; procesos individuales, grupales, colectivos o masivos; procesos multifacéticos y complejos en los que lo planificado se mezcla con lo espontáneo o lo inesperado; procesos que siempre se realizan en un *contexto histórico-social* y en un *contexto teórico* determinado. Procesos, en fin, político-pedagógicos o pedagógico-políticos que se impulsan desde una perspectiva ética emancipadora y transformadora.

Una de las condiciones básicas en que se constituye la acción político-pedagógica de una propuesta de Educación Popular será, por tanto, su lógica *procesual*: cómo ella estructura y articula con coherencia su *intencionalidad transformadora* con los distintos momentos o factores que entran en juego para posibilitar el desarrollo de las *capacidades transformadoras* de las personas.

Quiere decir que no sería consecuente desde una perspectiva de Educación Popular, realizar actividades educativas aisladas e inconexas, sino promover una lógica de conti-

nidad en los contenidos y actividades, por medio de secuencias de complejidad progresiva en el abordaje conceptual, actuando siempre con una perspectiva interdisciplinaria o transdisciplinaria que vaya generando condiciones y capacidades autónomas que tengan un efecto multiplicador. De esta manera, los procesos que se inician o que se incentivan, permitirán construir nuevas posibilidades, nuevas sinergias, nuevos procesos y también nuevas capacidades.

Hablamos también de ir generando autonomía metodológica en las educadoras y educadores populares, en el sentido de pasar de depender de programas previamente estructurados que se ejecutan, a diseñar y formular estrategias y proyectos propios e innovadores. Hablamos de generar capacidad de pensamiento crítico o de pensamiento propio, en el sentido de no sólo vincular los acontecimientos o situaciones con los marcos de interpretación existentes, sino llevar a cabo un ejercicio de creación y recreación conceptual, capaz de realizar análisis complejos de fenómenos complejos e inéditos con nuevas o reformadas categorías, con nuevos puntos de referencia o con nuevas asociaciones conceptuales.

Todo ello exige que los procesos de Educación Popular impulsen iniciativas que puedan ser apropiadas críticamente por las personas participantes en ellos y que susciten la imaginación y la disposición de aventura (intelectual, emocional y práctica) para atreverse a generar nuevos procesos, igualmente creadores, en una dinámica inagotable de respuestas originales a problemáticas inéditas. Es decir, ciclos que abren otros ciclos, incluso impredecibles, en que las personas nos constituimos como sujetos protagonistas de los procesos educativos y de la porción de la historia que está en nuestras manos.

De ahí que los procesos pedagógicos desde una apuesta de Educación Popular, deban procurar ser siempre inusitados, activos, creadores y críticos, centrados en la generación de aprendizajes más que en la preocupación por transmitir enseñanzas; procesos liberadores en un doble sentido: con respecto a las lógicas dominantes opresoras y con respecto al despertar de las capacidades y potencialidades propias; procesos pedagógicos vinculados con las problemáticas reales, que posibiliten desarrollar capacidades autónomas de comprensión teórica y que fomenten las posibilidades individuales y colectivas de acción transformadora que forman parte inseparable de la construcción de conocimientos.

Superar la dicotomía teoría/práctica

Uno de los principales desafíos político-pedagógicos para los procesos de Educación Popular, reside en la intencionalidad de superar la tradicional dicotomía entre la teoría y la práctica, característica de modelos educativos en los que tiene primacía la primera, además de expresar y reproducir una estructura social discriminatoria que separa el trabajo intelectual del manual.

Para enfrentar este desafío, los procesos de Educación Popular se afincan en, al menos, dos principios: el primero, el reconocer que todo proceso educativo es una práctica *situada* en un determinado contexto económico, social, político, ideológico, cultural, tanto inmediato como global, y que responde -afirmativa o negativamente- a las orientaciones dominantes de esa sociedad, sus relaciones y contradicciones. El segundo principio es que la enseñanza no significa “transferir conocimientos” sino *crear las condiciones para su producción o construcción* (Freire³²¹).

De acuerdo con el primero, los procesos de Educación Popular partirán siempre de las situaciones, aspiraciones, tensiones y movimientos de la realidad que viven las personas participantes y buscarán generar procesos de conocimiento y comprensión crítica de esa realidad, que posibiliten actuar sobre ella para transformarla, todo lo cual significa un desafío inicial muy importante para el aprendizaje necesario de los educadores o educadoras. Conforme el segundo, los procesos de Educación Popular exigirán la creación de condiciones y disposiciones que hagan posible ese aprendizaje crítico y transformador.

Las *condiciones* que hay que crear van desde la búsqueda o constitución de un entorno físico que facilite el diálogo horizontal, la visibilidad y reconocimiento de la presencia y los aportes de cada persona, hasta la asignación de los tiempos y espacios para el trabajo individual y colectivo, el acceso a bibliografía y materiales, etc. La generación de *disposiciones*, igualmente importantes, incluyen desde orientaciones sugestivas y motivadoras, hasta la valorización y exigencia en torno a los aportes individuales y grupales, la genuina actitud del educador o educadora como aprendices, el estímulo a suscitar inquietudes teóricas y prácticas, entre otras.

Ello significa que más que “enseñar la teoría” lo que se buscará en los procesos de Educación Popular es el desarrollar la capacidad de aprender, de teorizar, de dialogar también con las teorías constituidas, pero con el fin de construir un pensamiento propio enraizado en las prácticas, desde las prácticas y para las prácticas.

De esta forma, ambos principios posibilitarían enfrentar creativamente la superación de la tradicional dicotomía entre teoría y práctica: teorías alejadas de la dinámica de las realidades y prácticas activistas desprovistas de un fundamento conceptual. Por el contrario, se busca impulsar procesos de construcción de conocimientos rigurosos y consistentes conceptualmente, que tengan apertura hacia los saberes que surgen de la vitalidad de las experiencias, los saberes empíricos, “hechos por la experiencia”³²², que interrogan e interpelan al saber constituido. A su vez, los saberes cotidianos, serán

321. Freire, P. (1996 p. 25)

322. En portugués al decir de Freire: “Saber de experiência feito” (Freire, 2006, p. 28) Freire nos invita a partir de allí para suscitar progresivamente un proceso riguroso de construcción de conocimientos.

capaces de incorporar categorías, conceptos o marcos de referencia provenientes de las teorías existentes, obteniendo así mayores fundamentos para comprender y relacionar los fenómenos de la experiencia propia en una visión más amplia y compleja.

En ese sentido, la propuesta creada por la Red ALFORJA de una “Concepción Metodológica Dialéctica”³²³, como proposición articuladora de todos los componentes del proceso educativo (sus objetivos, contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, basándose en ejes temáticos, en vínculo permanente con la práctica pero en procesos progresivos de profundización conceptual e incentivando la creatividad y la mayor participación posible dirigidas a acciones transformadoras) ha sido una de las que ha abordado de forma más explícita este desafío político-pedagógico, pese al riesgo de que se le haya confundido con una “metodología” específica o alguna gente haya interpretado que se trataba de una propuesta técnica casi mecánica que simplemente habría que aplicar o, incluso, la haya reducido al uso de técnicas participativas.

La difusión y puesta en práctica de la sistematización de experiencias realizadas con esa orientación, el análisis de las limitaciones que se encuentren en la práctica y la profundización en sus fundamentos teóricos y epistemológicos, contribuiría a avanzar más en las respuestas a este desafío de cómo articular la práctica con la teoría en espacios, modalidades y ámbitos diferentes, aunque debemos reconocer que la formulación de “partir de la práctica, teorizar y volver a la práctica para transformarla” tendrá siempre el riesgo de ser entendida simplistamente como una receta mecánica o dogmática si no hay un proceso formativo que posibilite asumirla crítica y creadoramente³²⁴.

Relaciones dialógicas y rol desafiador del/a educador/a

Retomando el recorrido histórico presentado en los capítulos anteriores, se puede reconocer el vuelco conceptual creado por Paulo Freire con respecto a las diferencias entre una educación “bancaria”, “opresora”, “domesticadora”, “autoritaria” y una educación “emancipadora”, “crítica”, “problematizadora”, “radicalmente democrática”³²⁵. Este aporte profundamente innovador gira en torno al papel que juegan en esta última, educadores/as y educandos/as en el proceso educativo, como sujetos creadores y constructores de este, en una interrelación dinámica y movilizadora caracterizada por ser una relación *dialógica*.

323. Ver capítulo 4.4, nota 190, acápite *La capacitación metodológica, la concepción metodológica dialéctica y las técnicas participativas*.

324. Ver, al respecto, la extensa bibliografía producida por personas de la Red ALFORJA, mencionada en la nota 188.

325. Ver subcapítulo 4.2: De la Revolución Cubana al triunfo de la Unidad Popular en Chile (1959-1970). Acápite: *Paulo Freire y la Pedagogía Liberadora*.

Con esta aseveración, Freire diferencia una educación vertical, en que el educador o educadora “deposita” en la mente del educando/a, como si fuera un “objeto”, los conocimientos previamente elaborados para ser repetidos pasivamente, de una educación horizontal, problematizadora, en la que ambos -siendo diferentes- ejercen un diálogo y confrontación de saberes como sujetos generadores de aprendizajes críticos y creadores que, por tanto, les permite aportar a construir relaciones democráticas, equitativas, justas, en la sociedad.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que, en los procesos de Educación Popular, *la educadora o el educador, deben ser también sujetos de aprendizaje*, responsables de generar la ilusión y la pasión por aprender siempre más; incentivadores de curiosidades y de preguntas de fondo; motivadores de percepciones más sutiles, de imaginaciones ilimitadas y de preguntas más críticas; compañeras y compañeros de búsqueda por respuestas y caminos que seguramente abrirán-a su vez- nuevos campos de interrogación, de construcción y reconstrucción de los saberes. Como dice Freire³²⁶: buscando promover el paso de una curiosidad ingenua, inicial, a una curiosidad epistemológica que estimule la pregunta y la reflexión crítica sobre las propias preguntas, en lugar de la tradicional pasividad de cara a las explicaciones discursivas del educador o educadora tradicional.

Todo esto implica que los educadores y educadoras “aprenden al enseñar”, así como los educandos/as “enseñan al aprender”, lo cual no significa negar la importancia del enseñar, sino más bien ubicar que el acto de enseñar es un momento de un proceso mayor que es el de aprender:

“El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos, están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad -razón para la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad- el educador que actúe así tiene un momento rico de aprendizaje en su acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado”³²⁷.

326. Freire, P. (1996, p. 51)

327. Freire, Paulo (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.

Por otra parte, este proceso dialógico no es una simple conversación, no es un recurso técnico, didáctico o procedimental: es todo un proceso constitutivo de una relación teórico-práctica entre sujetos que es crítica, problematizadora e instigadora. Una relación que exige rigurosidad, a la vez que respeto, y que demanda posicionarse afirmativamente a la vez que tener disposición a escuchar y a confrontar. El proceso dialógico, por tanto, exige que tanto educadores/as como educandos/as jueguen un rol *desafiador*:

“Para mí, enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social y, con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa, entonces, que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría (...) que nosotros casi nunca sabemos hacer porque en el fondo hacemos una oposición entre práctica y teoría”³²⁸.

Entendido de esta forma, y desde una perspectiva pedagógico-política emancipadora, el proceso dialógico no puede comprenderse fuera del entramado de relaciones de poder existentes en el que se desenvuelven las personas que son sujetos del proceso educativo; entramado complejo y contradictorio y que abarca todas las dimensiones y ámbitos. Es el punto de referencia permanente para la construcción, reconstrucción, redefinición y recreación de los saberes, así como para su puesta en práctica con perspectiva transformadora³²⁹.

Reflexión crítica sobre la propia práctica

Finalmente, la acción político-pedagógica de los procesos de Educación Popular, se constituye cuando está acompañada de una permanente reflexión crítica *sobre y desde* la propia práctica. Ya se ha señalado anteriormente, por ejemplo, cómo la mayoría de las formulaciones tanto teóricas, como metodológicas y operacionales relativas a los procesos de Educación Popular, son producidas por las propias educadoras o educadores populares, quienes han tomado sus propias prácticas como objeto de estudio, investigación o sistematización. Es más, toda la corriente latinoamericana vinculada a

328. Freire, P. (1988): *Sobre Educación Popular, entrevista a Paulo Freire*, en: Torres, R.M. (1988): *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, Lima. Tarea. pp.88-89

329. Es en este marco que se ubican los aportes en favor de una epistemología y pedagogía crítica “desde el Sur”, en torno a temas como diálogo, confrontación y ecología de saberes, así como sobre traducción y negociación cultural, que iluminan importantes perspectivas de búsqueda teórico-práctica para los procesos de Educación Popular: Mejía, M.R. (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*, cartografías de la Educación Popular, Lima: Tarea. de Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Bs.As: Clacso. Guiso, A. (2015): *Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes*. En: Revista Pensamiento Popular n. 2. Popayán, CEID ASOINCA. pp.28-37.

la *Sistematización de Experiencias* ha sido reconocida como uno de los más significativos y fundamentales aportes a la investigación educativa contemporánea³³⁰.

Un aspecto importante a resaltar es que estos aportes, individuales o colectivos, han surgido mayoritariamente como parte de procesos participativos de encuentro y reflexión, tanto en ámbitos nacionales o a escala subregional o continental, generándose así una cierta cultura de vínculo entre teoría y práctica que, en lugar de sólo aplicar en la práctica lo que se ha formulado previamente en la teoría, se construyan aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas. La gran cantidad de espacios de encuentro reseñados en los dos capítulos anteriores dan testimonio de ello³³¹.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que una condición para que se constituya un proceso político-pedagógico de Educación Popular, es la *reflexividad crítica* en torno al mismo por parte de las educadoras y educadores que los impulsan. Sin ella no habría posibilidad de recrear el proceso ni de construir uno nuevo, quedándose reducidos a la perspectiva rutinaria, repetitiva y de adaptación a las situaciones existentes, sin impulsar una perspectiva transformadora.

Es más, podemos afirmar enfáticamente, que la reflexividad crítica por parte de educadores y educadoras sobre sus prácticas, es la fuente de formación permanente más importante con que cuentan y que, por tanto, todo proceso educativo que busque generar transformaciones y aprendizajes significativos, tendrá necesariamente que considerar, reservar y garantizar espacios para la reflexión, la investigación, la sistematización de experiencias y el encuentro y debate crítico entre educadores y educadoras, como condición esencial de su propuesta pedagógica.

Límites, críticas y replanteamientos de la propuesta político-pedagógica de una Educación Popular

Todo lo señalado en este capítulo, sin embargo, no fue un sentir común compartido por los diferentes actores impulsores de los procesos de Educación Popular, en todos los períodos ni en todos los contextos. De ahí que se generaran propuestas de reflexión

330. Streck, D. y Oscar Jara: *Research, Participation and Social Transformation: Grounding Systematization of Experiences in Latin American Perspectives*, en Bradbury, H. (2015) *The SAGE Handbook of Action Research*, pp. 472-480 y Falkembach, E. y Alfonso Torres: *Systematization of Experiences: a Practice of Participatory Research from Latin America*, en Bradbury, H. (2015, pp. 76-82).

331. Asimismo, la profusión de actividades y publicaciones identificadas en el Anexo 1: *Cronología de Eventos y Publicaciones regulares de Educación Popular 1970-2018*.

crítica desde distintos enfoques. Ya se han señalado en un acápite anterior³³² al menos tres de estas propuestas:

- a) La que ha sido marcada por la diversidad de desafíos políticos vividos por los distintos contextos particulares dentro de la región latinoamericana y caribeña
- b) La identificación de brechas entre los discursos y las prácticas, las intencionalidades y las realizaciones, sobre todo por la tendencia a interpretaciones metodológicas mecanicistas o a la falta de mirada autocrítica.
- c) El llamado a una “refundamentación” de la Educación Popular hecho en la segunda mitad de los años noventa, marcado por el reconocimiento de una crisis en los paradigmas políticos de las décadas anteriores y unos desplazamientos de los componentes del discurso fundacional de la Educación Popular, en el que tiene un rol destacado la supuesta confrontación entre pedagogía y política.

Conviene destacar en particular estos procesos de debate y críticas, pues nos muestran, una vez más, que al hablar de Educación Popular no se está haciendo referencia a un cuerpo homogéneo de principios, posturas y prácticas, sino, por el contrario, es un campo contemporáneo de acción y pensamiento vivo, en movimiento y disputa, con debates, corrientes, enfoques y acciones diversas, que confluyen en un marco de referencia común ético-político y pedagógico emancipatorio y transformador, pero que está lejos de ser uniforme y estático.

Adicionalmente, un saldo importante que deja este proceso de críticas, de cara a las dinámicas abiertas para el siglo XXI, es que ha colocado como requisitos para responder a sus desafíos:

- a) la necesidad de sustentar y fundamentar con mayor rigurosidad las posturas en disputa,
- b) la necesidad de comprender las dinámicas diversas que caracterizan los distintos contextos conceptuales y prácticos en que se llevan a cabo las experiencias de Educación Popular,
- c) la necesidad de impulsar polémicas y diálogos fraternales, pero críticos, incisivos y participativos, en los que las educadoras y educadores populares tengan un rol activo y protagonista,
- d) la necesidad de identificar interlocutores de otros ámbitos y disciplinas con quienes abrir sendas de búsqueda, debate y encuentro, teóricas y prácticas, que puedan incidir en campos de intervención amplios y de largo plazo.

332. Ver subcapítulo 4.5: “Del levantamiento indígena zapatista al I Foro Social Mundial en Porto Alegre (1994-2001)”, acápite: *La Refundamentación de la Educación Popular en América Latina en el ingreso al Siglo XXI*. Asimismo, la bibliografía indicada en las notas respectivas a ese acápite.

5.2 Factores que posibilitan o no la formación de las personas como protagonistas del cambio social y ámbitos en que éste se produce

No hay neutralidad posible

En el ámbito de sociedades y culturas interdependientes como las que vivimos en este período de predominio de la globalización capitalista neoliberal, con una creciente tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización sociales, los cambios en las relaciones de producción, poder y experiencia son constantes y acelerados³³³. Hay dinámicas de cambio en la sociedad, en las que las personas son simplemente objetos que se mueven en la dirección que las fuerzas hegemónicas impulsan, por lo que la pasividad e inacción ante ellas, significa convertirse en partícipes de una orientación societal ya determinada e, incluso, reforzarla.

Frente a ello cabe la pregunta sobre el papel que podrían jugar los procesos de Educación Popular. Si estos constituyen una propuesta ético-político-pedagógica que promueve procesos de empoderamiento, la conciencia crítica y la autoorganización de los sectores populares, significa que son procesos que deben estar dirigidos a la formación de las personas como sujetos y protagonistas de los cambios sociales y que, por tanto, intervienen activamente en la orientación de dichos cambios y en su puesta en práctica.

Pero no se trata de un proceso lineal o unidireccional en que la educación obre como único o principal factor de los cambios. Aquí viene a colación la frase referida constantemente a Paulo Freire: “La Educación liberadora no cambia el mundo; cambia a las personas que cambian el mundo”. En definitiva, el sentido político-pedagógico central de los procesos de Educación Popular consistirá en la formación del desarrollo de capacidades transformadoras en los sujetos que serán protagonistas de los cambios sociales.

Así, cuando se indica que la Educación Popular es una educación para la transformación, se está haciendo referencia -esencialmente- al impulso de procesos educativos críticos, creativos, integrales, que desarrollan las capacidades de las personas participantes para ser sujetos protagonistas de cambios en los distintos espacios en los que se participa o de los que se forma parte, y no para ser objetos pasivos de los cambios que las fuerzas sociales, políticas, culturales o ideológicas dominantes o hegemónicas orientan. De ahí que no haya neutralidad posible:

333. Ver subcapítulo 2.1: Cambio Social y Educación.

“Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas, solamente *constatando* (...) Hay preguntas que debemos formularnos insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un allá afuera y distante mundo, alejado de nosotros y nosotros de él. ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?”³³⁴.

Estos procesos, concebidos como procesos de educación para la transformación, implican también la transformación del papel del educador y de la educadora, quienes no solamente estarán interesados en trabajar en torno a contenidos, sino que buscarán generar las condiciones y las disposiciones que movilicen las capacidades transformadoras de las personas participantes: capacidad de comunicarse, capacidad de escuchar, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de sentir indignación profunda ante la injusticia, capacidad de prever, planear y proyectar, capacidad de emocionarse y disfrutar la belleza, capacidad de expresarse en múltiples lenguajes, capacidad de analizar y de sintetizar, de abstraer y de concretar, de investigar y movilizar, entre otras.

La práctica de todo ello y la reflexión crítica sobre esta práctica será la principal manera de formarnos a nosotras y nosotros mismos, como sujetos de transformación en muy diversos ámbitos:

- a) En el ámbito de las relaciones personales, familiares y comunitarias.
- b) En el ámbito de los espacios educativos formales.
- c) En el ámbito organizativo, gremial, asociativo, laboral.
- d) En el ámbito del ejercicio de la ciudadanía, la defensa y conquista de derechos.
- e) En el ámbito político institucional, partidario o gubernamental.
- f) En el ámbito cultural, comunicativo y generador de sentidos comunes.

Conciencia y transformación

En el campo de la Educación Popular, a partir de Freire (1969a), el tema del cambio de conciencia y sus vínculos con el cambio social, ha estado colocado en el centro de las preocupaciones y debates conceptuales y metodológicos. El concepto de “Concientización” surgido en ese período³³⁵ adquirió una notoria difusión llegando a tener

334. Freire, Paulo (1996): *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra. p. 86 (ensinar exige a convicção de que a mudança é possível) Traducción nuestra, cursivas en original.

335. Ver nota 134 sobre el concepto de concientización en su sentido original.

tantas acepciones diversas y contradictorias, que el propio Freire luego decidiría dejar de utilizarlo. Sin embargo, esta propuesta generó toda una corriente de pensamiento y acción en la que se sustentaba una visión gradualista que sostenía que primero se debería llevar a cabo un proceso de toma de conciencia, para, una vez conseguido, poder pasar a las acciones de cambio.

Esta visión buscaba evitar el actuar espontaneísta y romper con la manipulación ideológica dominante sobre los sectores populares, causantes de una conciencia ingenua, intransitiva, fatalista o resignada. El efecto de esta concepción en las prácticas educativas populares fue el que se pensarán y programaran al margen de los procesos de organización, lucha o transformación. Así, se impulsaron programas de alfabetización, capacitación técnica, desarrollo comunitario, dinámicas y trabajos de grupos y otros, que buscaban primero “concientizar” para que luego se dieran las condiciones para la acción consciente.

Pese a que esta concepción marcó muchas prácticas de Educación Popular en los años sesenta y setenta, particularmente las vinculadas a sectores de iglesia o a grupos sociales desligados de partidos políticos, o desvinculados de los movimientos y organizaciones y luchas populares, muy prontamente estos sectores giraron hacia una afirmación que sustentaba que la Educación Popular tenía o debía tener una *dimensión política*³³⁶. En este tránsito se reafirmó -en contraposición a la idea de una “concientización” previa a la acción- la idea de crear “conciencia de clase”, vinculada a los procesos de organización, movilización y lucha. Esta tendencia concluyó afirmando que, más que pensar que la Educación Popular tiene una *dimensión política*, la acción política debía tener una *dimensión educativa*, que es lo que significaría impulsar una *Educación Popular*. De acuerdo con lo anterior, los procesos educativos debían comprenderse siempre en relación con la dinámica de los procesos organizativos y de ese vínculo es que se lograría un cambio de conciencia conforme se actúa sobre el cambio social³³⁷.

Esta nueva perspectiva va tomando cuerpo conforme los procesos de lucha y movilización social y política crecen en diversos países, sea porque se producen cambios significativos en las condiciones y estructuras sociopolíticas, sea porque es indispensable

336. Ver el subcapítulo 4.3: “del gobierno de la Unidad Popular en Chile, al triunfo de la Insurrección Popular Sandinista en Nicaragua (1970-1979)”. En esencia, este planteamiento indicaba que, de una forma u otra, toda educación “trata con relaciones de poder a través de relaciones de saber”, por lo que una propuesta de Educación Popular significaría poner esas relaciones al servicio de las clases populares. Brandão, C.R. (1986) *La Educación Popular en América Latina*, Lima: Tarea pp. 21-22.

337. Sime, L: (1991) *Los discursos de la Educación Popular- ensayo crítico y memorias*, Lima: Tarea, pp. 129-30 y Jara.O. (1981) *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá, Ceaspa.

generar capacidad de resistencia ante la represión de las dictaduras, lo que lleva a necesitar impulsar procesos educativos que acompañen y den respuesta a las demandas de los procesos de organización cada vez más activos y demandantes³³⁸. Sin embargo, el vínculo organización/educación, acción/conciencia logra sustentarse con mayor consistencia en el período en que la Red ALFORJA proyecta y reconceptualiza su quehacer, entre 1980 y 1984.

Este giro conceptual es clave, pues significa que, sin negar la especificidad del aporte educativo al cambio de conciencia, no concibe la Educación Popular como un proceso que se pueda dar independiente del vínculo con la realidad histórica en la que está ubicado, ni tampoco como un proceso que pueda llevarse a cabo sin formar parte del entramado de procesos individuales y colectivos comprometidos con la acción social, política o cultural de cambio.

De ahí que las iniciativas, propuestas y prácticas de Educación Popular a partir de los años noventa del siglo pasado siempre hayan estado vinculadas a procesos de movilización, de organización, de respuesta a necesidades inmediatas y a propuestas de mediano y de largo plazo, a procesos de construcción democrática, de defensa de derechos que quieren ser conculcados, a procesos de incidencia en la formulación o modificación de políticas, a procesos de gestión participativa, de articulación o movilización nacional, regional o global de esfuerzos emancipadores, a propuestas de transformación de la cultura política, etc.

Desde esta perspectiva, podremos ubicar siempre las propuestas de Educación Popular, como propuestas vinculadas al impulso consciente de procesos emancipadores de cambio social en sus distintos ámbitos, tipos y niveles: cambios en la sociedad; cambios de sociedad; cambios producto de las propias dinámicas del sistema social o cambios producidos de forma intencionada por agentes impulsores de modificaciones; cambios emergentes, transformadores o proyectados³³⁹.

El “pueblo” como sujeto del cambio social

Ubicar en esos términos las propuestas de Educación Popular, coloca a sus impulsores siempre de cara a la búsqueda de proyectos de construcción de una sociedad más justa, democrática, equitativa, respetuosa de los derechos de todas las personas y de

la naturaleza. Los cambios sociales, son pensados, entonces, en el marco de la transformación de las estructuras y las lógicas de dominación, exclusión y discriminación, que sólo será posible si existen sujetos individuales y colectivos que puedan ser las fuerzas protagonistas de dichos cambios. He aquí el lugar y el sentido de los procesos de Educación Popular: contribuir a que los sectores populares sean sujetos históricos de cambio. Como dice Freire (2006, 85):

“El mundo no es, el mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interviene en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurre. No soy sólo objeto de la historia; soy, igualmente, su sujeto”.

En este contexto entendemos lo “popular”, en los dos sentidos que propone el sociólogo Helio Gallardo³⁴⁰: por un lado, se basa en la noción de *pueblo social* (sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, marginación, destrucción de la naturaleza o las culturas, etc.); y, por otro, en la noción de *pueblo político* (cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías y transformar las condiciones que las crean). Los procesos de Educación Popular, entonces, desde esta postura, no tienen al pueblo como “destinatario” ni “beneficiario” de sus acciones, sino como su protagonista activo, crítico y creador. El pueblo es considerado como sujeto personal y colectivo en permanente transformación, que construye y reconstruye su identidad, sus saberes y capacidades; que es capaz de generar cuestionamientos y promover resistencias, pero también de incentivar y llevar a cabo la construcción de propuestas alternativas correspondientes con proyectos de sociedad que representan sus intereses

Hablar del pueblo constituyéndose como sujeto, significa tomar en cuenta las condiciones de subordinación de los sectores del *pueblo social*, como el punto de partida de un proceso permanente de cuestionamiento, descubrimiento y autoconstrucción, lo que significa valorar todos los empeños que contribuyan a su constitución como *pueblo político*. De ahí que sean los procesos y dinámicas organizativas y participativas -de las que deben ser parte los procesos educativos populares- los principales factores conformadores de nuevas capacidades que expresen y gesten el protagonismo activo, crítico y consciente de los sectores populares.

Iniciativas colectivas para resolver una necesidad inmediata, como por ejemplo constituir un proyecto productivo o la movilización para defender los recursos de tierra o

338. Ver los subcapítulos 4.3 y 4.4 *Segundo y tercer período (del gobierno de la Unidad Popular en Chile al levantamiento indígena zapatista 1970-79 y 1979-1994)*.

339. Ver la tipología aportada tanto por Guiddens (1999), como por Reeler (2007), referidas a las dimensiones teóricas de análisis en el subcapítulo 2.1 referido a Educación y Cambio Social.

340. Gallardo. H. (2006): *Ciclo de conferencias: Sujeto y cultura política popular en América Latina*, Costa Rica, en <http://heliogallardo-americalatina.info>

agua amenazados por una industria extractiva, pueden constituirse -gracias a procesos de Educación Popular- en inéditos espacios de encuentro, de reflexión, de crecimiento personal, de valoración de la importancia de la participación de las mujeres, de inicio de comprensión del funcionamiento de la estructura social o política de un país, etc.

Estos procesos son los que proporcionan las posibilidades de hurgar en los sentidos immanentes de las prácticas y de construir relaciones nuevas basadas en la autonomía y el ejercicio democrático de las decisiones, generando (no sin tensión) nuevas experiencias vitales, nuevos cuestionamientos y nuevas perspectivas para la acción, en una ruta inacabable de búsqueda y proyección, de desmontaje de los imaginarios hegemónicos de dominación y de construcción de otros fundamentos de significación liberadores: la construcción de otra hegemonía ética, política y pedagógica.

Contribuir a la constitución del pueblo como sujeto social y político de transformación va, por lo tanto, mucho más allá de la formulación de un discurso crítico o de la apropiación de conceptos o categorías. Significa también contribuir a crear otras sensibilidades, a imaginar otros escenarios, a transgredir los límites actuales y disponerse a emprender nuevas aventuras, a afirmar convicciones y valores solidarios, a ejercitar otras formas comunicativas, a potenciar la creatividad y el goce estético, a desarrollar la capacidad de escucha, a tejer lazos colectivos para ejercitar el pensamiento, la acción y las emociones. Es la búsqueda de la integralidad del aporte de los procesos de Educación Popular a la constitución de los sectores populares como sujetos protagónicos de los cambios sociales en diferentes escalas y espacios y abordando las distintas dimensiones de la vida.

5.3 Las claves éticas, políticas y pedagógicas con que la Educación Popular Latinoamericana sustenta su comprensión de los procesos educativos y su visión de su aporte al Cambio Social

Este trabajo ha ido mostrando el trayecto de los procesos de Educación Popular, en su doble dimensión de ser un *fenómeno sociocultural* estrechamente vinculado a la historia latinoamericana y en cuanto a ser una *concepción de educación* en permanente construcción. Asimismo, en este capítulo se han profundizado dos elementos interpretativos centrales surgidos de dichos procesos: las condiciones en que se constituye la acción político-pedagógica y los factores que posibilitan la formación de las personas como sujetos protagonistas del cambio social.

A continuación, se abordará, en forma de síntesis, las principales claves éticas, políticas y pedagógicas que fundamentan cómo se sustenta en la Educación Popular la comprensión de los procesos educativos y su visión del aporte al cambio social.

Integralidad y articulación entre ética, política y pedagogía en los procesos de Educación Popular

Como ya se indicó anteriormente³⁴¹, en este trabajo se parte de un enfoque que tiene dos matrices epistemológicas: por una parte, la *interrelación* entre los procesos educativos y los procesos histórico-sociales, por otra, la *integralidad* en el abordaje de la ética como dimensión sustantiva, la política como dimensión de posibilidad histórica y la educación como dimensión activa y constructora de sujetos, en mutua interdependencia, pero sin perder su especificidad.

Esto quiere decir que no hay apuesta ética, como “arte de vivir bien y de conquista de una vida buena”, cuya sustantividad no se exprese en lo político, y que, a su vez, no exija una dimensión educativa consecuente: es decir, que una ética liberadora implicará una acción política liberadora y democratizadora, que -a su vez- requiere de una pedagogía emancipadora para realizarse. El sentido de lo político y el cambio en las relaciones de poder sólo se puede realizar en la historia, incluyendo lo ético como fundamento, impulso y finalidad, pero necesitando de lo educativo para constituir el sujeto protagónico de su quehacer.

Los procesos de Educación Popular, en este marco, se sitúan como esfuerzos que deben ser dinamizadores de la construcción de relaciones de poder “radicalmente democráticas o sustantivamente democráticas”³⁴² en todos los campos, basadas en una ética de la vida, de la esperanza, de la autonomía, de la dignidad de los seres humanos, valores que se busca se puedan realizar en la historia. De ahí que desde esta perspectiva se revaloricen también los espacios de la vida cotidiana personal, familiar o comunitaria; del saber experiencial, del sentido común, de la organización y la participación social y política; del entorno cultural, de los sistemas educacionales y circuitos de comunicación masiva (que incluyen los entramados generados en las redes sociales), como espacios de construcción de intercambios y aprendizajes significativos, de disputa hegemónica, de constitución de identidades y de afirmación utópica.

Esto lo podemos constatar en el recorrido histórico realizado en el capítulo anterior: las aspiraciones republicanas; el surgimiento de movimientos sociales, políticos y

341. Ver subcapítulo 2.2: Ética, Educación y Política

342. Freire, P. (1985) Diálogo con Frei Betto, Tarea, revista de educación y cultura, #13, 14-19.

de corrientes de pensamiento en América Latina, como las luchas de independencia, el anarquismo, el socialismo, el movimiento obrero, los movimientos de mujeres, las luchas campesinas e indígenas, los movimientos revolucionarios, resistencia a las dictaduras y los procesos de transición a la democracia cargados de movilizaciones ciudadanas; los esfuerzos por la paz, la equidad de género y el respeto a la diversidad sexual; la defensa de las conquistas laborales, la lucha planetaria de los movimientos ecologistas, la articulación de espacios de organización, debate y diálogo de saberes entre movimientos altermundialistas; la ocupación de espacios de incidencia en organismos y eventos internacionales, y muchos otros, exigieron contar con iniciativas, espacios y propuestas de una Educación Popular emancipadora y transformadora en los ámbitos no formales, formales e informales.

Los procesos de Educación Popular han surgido, por tanto, siempre diversos y multifacéticos, como parte de la necesidad de responder activa y propositivamente a los desafíos de cada contexto y momento histórico, e influenciados por los marcos de referencia de los diversos contextos teóricos y los proyectos de sociedad con los que se vincularon. Esta permanente dinámica de “reinención” de sí mismos, es una característica propia de los procesos de Educación Popular, debido precisamente a la integralidad con que se relacionan sus componentes y sentidos éticos, políticos y pedagógicos en la búsqueda por aportar a la transformación social y cultural de cada época.

Paradigmas emancipadores y democratización frente a la hegemonía neoliberal

Una consecuencia de la integralidad entre las dimensiones éticas, políticas y pedagógicas de los procesos de Educación Popular es que estos no pueden asumirse sino como trayectos constructores de un sentido utópico. Quiere decir que los paradigmas de emancipación que les hacen ser no pueden verse como una meta final a la cual algún día se podrá llegar, sino, por el contrario, son los factores que orientan el rumbo a seguir, a la vez que dinamizan y animan los pasos del caminar. Se conjugan así, dialécticamente, en una permanente búsqueda de coherencia, los propósitos con las iniciativas; las críticas con las propuestas; los sueños con los empeños; las aspiraciones con las proposiciones; la práctica con la teoría; la inteligencia y la voluntad; la reflexión y la pasión, la utopía y la vida cotidiana.

Es en este marco de definición que se puede identificar todo el proceso de reflexión y debate que atravesó el CEAAL, como el principal espacio de articulación de prácticas y organizaciones de Educación Popular en América Latina y el Caribe, primero, durante la llamada *refundamentación* entre los años 1994 y 2000 y luego en el cambio de *coordenadas conceptuales* relacionadas con los paradigmas emancipatorios entre el año 2000 y el

2008³⁴³, proceso que cierra todo un período de revisión y recreación de las propuestas fundacionales de la Educación Popular, de cara a los desafíos del siglo XXI, lo que se comienza a proyectar con claridad a partir del 2012 en que se define la apuesta por ser un *Movimiento de Educación Popular y un Movimiento de Educadoras y Educadores Populares*³⁴⁴.

Temas esenciales de un paradigma emancipatorio como equidad de género, construcción de ciudadanía y poder local, la fuerza transformadora de los movimientos sociales, la apuesta por una justicia ecológica, el respeto y promoción de la interculturalidad, la incidencia social en políticas públicas (sobre todo educativas), el respeto a las diversidades, la opción por el diálogo y la ecología de saberes, la visión y postura decoloniales, y otros, pasan a ser componentes centrales de las apuestas, posturas, propuestas y acciones del movimiento de Educación Popular latinoamericano y caribeño. Son temas esenciales que confrontan antagónicamente el modelo neoliberal hegemónico centrado en la ética del mercado, el lucro, el individualismo y el consumo, desde una profunda y radical afirmación democrática y democratizadora.

Esta afirmación democrática y democratizadora atraviesa las relaciones de poder que constituyen el entramado plural y diverso de todas las relaciones humanas y que, por tanto, están directamente relacionadas con las posibilidades de que los sectores populares puedan o no constituirse en sujetos sociales e históricos de transformación. En cualquier acción educativa se ejercen y se promueven relaciones de poder que tienen consecuencias directas en el desarrollo y enriquecimiento de las capacidades humanas o en su inhibición.

Todas las formas de educación – vista como acción cultural, pedagógica y política – contribuyen con la construcción de una determinada manera de pensar y sentir, una dirección intelectual y moral que pugna por ser hegemónica. Como se ha señalado, una educación domesticadora, repetitiva, memorística, alienante e impositiva inhibe la construcción de sujetos autónomos con capacidad de pensar críticamente y refuerza las relaciones de poder autoritarias, verticales y colonizadoras.

Por el contrario, una educación democrática, crítica y liberadora -una *Educación Popular*- contribuirá a formar sujetos con las destrezas, conocimientos, habilidades y valores que les posibiliten transformar democráticamente sus relaciones sociales y sus relaciones con el mundo, construir otros sentidos y sensibilidades, edificar otra cultura política, ejercitar otros valores coherentes con ello. Democratizar los espacios educativos y comunicativos, contribuye así a democratizar la vida social en todos los campos, descolonizar las mentes y fortalecer las dinámicas transformadoras.

343. Tal como se ha reseñado en el subcapítulo 4.6: del I al XIII Foro Social Mundial (2001-2018)

344. Acordado en la Asamblea VIII en Lima 2012 y refirmado en la IX en Guadalajara 2016. Ver *La Piragua, revista de educación y política*, números 37, 38, 40 y 42: www.ceaal.org [publicaciones]

Estas formas -democráticas y democratizadoras- suponen también poner en práctica otras lógicas de poder no autoritarias, a través de dinámicas de horizontalidad, respeto a las diversidades, de estrategias de inclusión y solidaridad, de potenciar un hacer colectivo transformador e incluyente, más vinculado a una práctica cotidiana que apueste siempre por la defensa y construcción de la vida; que deconstruya las subordinaciones e inequidades en todos los dominios y que se posicione del lado de las personas y sectores sociales populares que asumen un protagonismo efectivo en los procesos de cambio. Por ello es cada vez más importante impulsar procesos que posibiliten cuestionar los esquemas y moldes culturales autoritarios, patriarcales, excluyentes y centrados en la lógica mercantil y de consumo que son hegemónicos en nuestras sociedades. Al decir de Boaventura de Souza Santos (2018): “Desmercantilizar, despatriarcalizar, descolonizar” los espacios educativos.

La concepción y práctica de una Educación Popular puede aportar e inspirar para esa redefinición y práctica de otras relaciones de poder, y de otras lógicas de participación económica, social, política y cultural. Los procesos de Educación Popular, como pedagogía del poder democrático, y como ejercicio del mismo al interior de sus propias dinámicas, pueden ser una aportación relevante de cara a construir referencias y sentidos éticos que muestren la viabilidad de liderazgos radicalmente democráticos, entrañables y emancipadores, así como la viabilidad de formas de participación, organización y gestión popular efectivas, constructoras de una ciudadanía activa, solidaria y global, superando formas tradicionales de dominación o subordinación en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales y en las relaciones con la naturaleza y todas las formas de vida.

Educación Popular y Buen Vivir

En años recientes, una nueva referencia se ha hecho presente en las búsquedas por crear y recrear paradigmas emancipatorios en los procesos de Educación Popular latinoamericanos: nos referimos al *Buen vivir* o *Vivir bien*, perspectiva rescatada principalmente del saber ancestral del mundo andino, pero muy vigente de cara a los desafíos actuales que enfrentan las propuestas educativas contemporáneas³⁴⁵.

345. Mejía, M.R. (2012) Las búsquedas del pensamiento propio desde el Buen Vivir y la Educación Popular: urgencias de la educación latinoamericana, *Rev. Educación y Ciudad* n. 23, Bogotá, IDEP. Ibáñez, A. (2010) *Un acercamiento al buen vivir*, Ponencia a la asamblea intermedia del CEAAL, San Salvador, noviembre 15-19, Panamá: CEAAL. Ibáñez, A. y Noel Aguirre (2013) *Buen vivir, Vivir bien, una utopía en construcción*, Bogotá, Desde Abajo. Fernández, B. (2016) Educación Popular y “Buen Vivir”: interacciones en lo pedagógico, en: *revista digital educationglobalresearch.net*, n. 10 [dedicado al tema Educación y Buen Vivir] 15-28.

El Buen Vivir es una referencia paradigmática porque remite tanto a una concepción de la vida desde una perspectiva filosófica, como a una manera de vivir cotidianamente, coherente con dicha concepción. Utopía y realidad se fusionan así en una misma búsqueda ética de sentido y es por eso por lo que su relación con lo educativo no es ni secundaria ni marginal, sino íntimamente correspondiente. En última instancia, como se ha reiterado a lo largo de este capítulo, el sentido de lo educativo estará siempre impregnado en su devenir del impulso vital -teleológico y cotidiano- del paradigma que lo alimenta y le hace ser.

El Buen Vivir es expresión de una ancestral sabiduría a la vez que desafío actual y para el futuro. Su significado está ligado a los pueblos originarios que lo han mantenido, recuperado, defendido y reinterpretado, pero últimamente ha llegado a ser asumido como eje referencial para amplios sectores y movimientos sociales, académicos y políticos de muchos países, llegando inclusive a ser colocado como fundamento constitucional en países como Bolivia y Ecuador.

El Buen vivir o Vivir bien, se fundamenta en tradiciones culturales ancestrales de América Latina (El *AbyaYala* de nuestros pueblos originarios): principalmente, el *Sumak Kawsay* (vida en plenitud y armonía del pueblo quechua-Ecuador); El *Suma Qamaña* (bienestar de tu fuerza interna, del mundo aymara- Bolivia, Perú); El *Balawaba* (unidad de la naturaleza, del mundo Kuna- Panamá); el *Ñande Reko* (vida armoniosa, en el mundo guaraní- Paraguay, Brasil); el *Lekil Kuxlejal* (la vida buena y en paz de los Tseltales Mayas-Chiapas, México), entre otras³⁴⁶, todas centradas en una visión de mundo y de la vida integral e interdependiente, de armonía, pertenencia y cuidado con la naturaleza, que convoca a vivir en común con equidad, respeto a las diversidades y a todos los derechos de todas las personas en todos los lugares.

Desde esta visión, el Buen Vivir se proyecta ante las condiciones complejas y conflictivas de nuestro mundo actual, no sólo como una referencia ancestral latinoamericana, sino como paradigma que cuestiona los pilares sobre lo que se sustenta el modelo hegemónico de la globalización neoliberal y que cuestiona las orientaciones educacionales que corresponden a dicho modelo. Por ello, es en este debate paradigmático que se sitúa la perspectiva de una Educación Popular identificando y proponiendo de qué forma el Buen Vivir podría orientar un nuevo sentido educativo para nuestro tiempo.

Una educación transformadora, inspirada en el paradigma del Buen Vivir, es capaz de cuestionar ese modelo de globalización y generar una ruptura con una episteme antropocéntrica centrada en el predominio autoritario masculino y racional, la mercantili-

346. Mejía, M.R. (2012), ya citado, p. 23. También: Cevallos, F. (coord.) (2012): *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Quito: Contrato Social por la Educación.

zación, el lucro y el consumismo, aún a costa de la depredación de los bienes comunes y cuya referencia finalista es el éxito individual por encima de las necesidades de las mayorías. Así, este paradigma “bio-centrado” puede cumplir un doble propósito: por un lado, de problematizar y generar rupturas con respecto al modelo hegemónico y por otro lado de inspirar propuestas alternativas basadas en la equidad, la solidaridad, la opción por la vida en todas sus manifestaciones y el respeto al derecho a decidir y a la diversidad de formas de ser y de producción de saberes sin discriminación ni exclusión.

El paradigma del Buen Vivir, centrado en el cuidado de la vida, no sólo implicará generar propuestas económicas, sociales y políticas alternativas, sino que dará un sustento ético, estético, cultural e identitario al impulso de propuestas educativas emancipadoras que busquen liberar las ataduras que oprimen, y liberar las potencialidades y capacidades humanas; procesos educativos críticos, promotores de diálogo como forma de construir y reconstruir conocimientos; incentivos de las sensibilidades para percibir dimensiones que van más allá de la racionalidad; de procesos de socialización, encuentro, descubrimientos; procesos de identificación y de reconocimiento de identidades; procesos de cambio social y cultural. Procesos educativos, en fin, vinculados con el quehacer vital, sus dilemas y sus desafíos cotidianos e históricos.

En *síntesis*, las claves con que la Educación Popular latinoamericana sustenta su comprensión de los procesos educativos y su visión del aporte al cambio social son principalmente:

- a) La integralidad entre las dimensiones éticas, políticas y pedagógicas;
- b) La referencia central en torno a paradigmas emancipadores incluyendo el del Buen Vivir;
- c) La apuesta por la democratización de todas las relaciones de poder en todos los espacios.

Estas claves otorgan a los procesos de Educación Popular una identidad y consistencia como concepción y propuesta educativa integral capaz de aportar significativamente a las búsquedas contemporáneas sobre el rol de la educación, como se verá a continuación.

5.4 Los aportes de La Educación Popular a los debates latinoamericanos y globales sobre el rol de la educación en el actual contexto y ante los desafíos futuros

Tendencias, interrogantes y agenda para el futuro de la educación

En 1980, el conocido investigador y educador chileno Juan Eduardo García Huidobro, estudiando el fenómeno de la multiplicidad creciente de experiencias de educación no formal de adultos y de experiencias de Educación Popular en América Latina, constataba que se hacía realidad “la emergencia de un nuevo paradigma de educación en la región” que con otro enfoque político proponía otras relaciones pedagógicas, y que tenía un sustento teórico y unas propuestas metodológicas que cuestionaban los métodos tradicionales de investigación, planificación y evaluación de la educación³⁴⁷.

Desde entonces, mucho trayecto práctico y teórico han recorrido esas experiencias que en ese momento emergían, ampliando enormemente los campos de acción originales, así como ahondando -no sin tensiones, contradicciones, marchas y contramarchas- en sus fundamentos conceptuales tal como se ha podido reconocer y recoger en este trabajo. Corresponde ahora preguntarse sobre cuáles son los principales aportes que las prácticas de Educación Popular latinoamericanas pueden ofrecer a los debates contemporáneos sobre el rol de la educación en el actual contexto y ante los desafíos futuros.

Para ello, será importante tomar como referencia inicial el texto que, con motivo de un importante encuentro internacional, presentó Rodolfo Stavenhagen con el título:

“Tendencias del debate educativo a nivel mundial. El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”³⁴⁸. Allí, se señala que la problemática educativa no puede desvincularse de las tendencias de la sociedad contemporánea, identificando dos principales:

347. García Huidobro, J.E. (1980, 1980a y 1980b) ya citados, ver subcapítulo 4.3

348. Stavenhagen, R: (2001) en: Núñez, C. (coord.) *Encuentro Internacional “Educar para construir el sueño: ética y conocimiento en la transformación social”*, Guadalajara: ITESO, 63-77

a) la globalización con su sello contradictorio de ofrecer expectativas de crecimiento económico y bienestar universales, por un lado, mientras por el otro genera enormes desigualdades sociales y un deterioro ambiental que pone en peligro la supervivencia del planeta.

b) Los avances en ciencia y tecnología, en altísima velocidad de expansión, pero altamente concentrados en algunos lugares del mundo industrializado, generando mayor dependencia y subordinación en el resto al que se proyectan. Y recalca:

Es cada vez más evidente que ni la globalización ni el crecimiento económico, ni los avances de la ciencia y la tecnología conducen automáticamente a mejores condiciones de vida, a sociedades más libres y justas, a nivel de bienestar material y espiritual distribuidos más equitativamente. Por el contrario, estos procesos han desencadenado fuertes contradicciones (...) En muchas regiones, además, la violencia generalizada se ha venido estableciendo como parte persistente del escenario político y social³⁴⁹.

En ese marco contradictorio, Stavenhagen plantea las siguientes interrogantes: ¿Están los sistemas educativos aportando los criterios y desarrollando los conocimientos adecuados para que los jóvenes de hoy puedan el día de mañana enfrentar de manera efectiva el mundo complejo, contradictorio, problemático, que nuestra generación les está heredando? ¿Qué cambios necesitan hacer los sistemas educativos para que pueda procederse a una globalización responsable, con conciencia social, solidaridad universal, respeto al mundo de la naturaleza, con esperanza para las generaciones del mañana? ¿Estamos preparados para efectuar estos cambios? ¿Qué puede y debe hacer la educación ante el drama humano de la creciente exclusión y marginación? ¿Es capaz la educación de revertir estas tendencias? Termina cerrando este conjunto de interrogantes con una afirmación dura y más desafiante aún: **“Es probable que nuestro concepto dominante de la enseñanza escolar no esté adaptado a las circunstancias de un mundo conflictivo y violento** en el que se trastornan los valores, en que, como a veces se dice, muere lo viejo y lo nuevo aún no acaba de nacer. Pensemos en una educación para el mañana para estos millones de seres que nacen en la violencia y se nutren en la desesperación”³⁵⁰.

Estas tendencias nos plantean claramente que es indispensable repensar totalmente los modelos educacionales predominantes y que en el marco de la globalización neoliberal se han impuesto sobre nuestros países. Asimismo, es necesario cuestionar y replantear

349. Stavenhagen (2001), p. 69

350. Igual a la anterior, p. 71 negritas nuestras

sus fundamentos éticos, políticos, pedagógicos y epistemológicos actualmente hegemónicos si se quiere acercar a los planteamientos ideales que desde ya hace algunos años distintas comisiones y eventos de la UNESCO han ido proponiendo, cuando afirman que la educación constituye “un instrumento indispensable” para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, enfrentando y superando las tensiones

a) entre lo mundial y lo local;

b) entre lo universal y lo singular;

c) entre el largo y el corto plazo;

d) entre competencias e igualdad de oportunidades;

e) entre desarrollo de conocimientos y el acceso a la información por una parte y las capacidades de asimilación del ser humano, por otra.³⁵¹

Igualmente, cuando estos eventos indican que es necesaria una educación para una ciudadanía mundial que otorgue a los educandos(as) de todas las edades, los valores, conocimientos y competencia basados en los Derechos Humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad entre hombres y mujeres, otorgando “competencias y oportunidades para ejercer sus derechos y obligaciones a fin de promover un mundo y un futuro mejores para todos”³⁵²

Como se reseñó anteriormente³⁵³ la “educación” pasó a ser un componente clave de las políticas de los organismos internacionales en todo el período que va en torno al cambio del milenio, especialmente de cara a lograr las metas y objetivos de desarrollo planteados en las cumbres oficiales, como es el caso de los “ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio” acordados en la “cumbre del milenio” de Nueva York el 2000, que tuvieron su correlato en el I Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal ese mismo año. La evaluación de su cumplimiento insatisfactorio, quince años después³⁵⁴ llevó a reformular los objetivos (de ocho pasaron a diecisiete ahora llamados “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, uno de los cuales está referido a lograr una “Educación de Calidad” y colocando el componente educativo en varios de los demás) añadir metas específicas para convertirlos en un plan de acción que incluye mecanismos de seguimiento³⁵⁵, y prorrogar su cumplimiento quince años más. Consecuentemente, el Foro Mundial so-

351. UNESCO (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. París: UNESCO.

352. <http://www.unesco.org/new/es/education/global-education-first-initiative-gefi/>

353. Ver subcapítulo 4.5: «del levantamiento indígena zapatista al I Foro Social Mundial en Porto Alegre (1994-2001)”, acápite: Educación para Todos: de Jomtien 1990 a Dakar 2000.

354. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

355. <http://onu.org.pe/ods/> Ver, en particular el Objetivo 4.

bre la Educación realizado en Corea el año 2015, señaló la importancia de trabajar con base en una agenda de educación transformadora y universal, reconociéndola como el motor principal para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos para el 2030³⁵⁶. Estas declaraciones, nuevamente, no lograrán sus propósitos si no se cumplen, al menos, dos condiciones:

- a) Que se modifiquen las tendencias de desarrollo neoliberales actualmente hegemónicas, y
- b) Que se modifique el modelo predominante de sistema educativo escolarizado, que no es capaz de responder a los complejos desafíos de nuestra época.

Nuevamente, la relación entre educación transformadora y cambio social surge como vínculo decisivo para ser capaces de enfrentar los desafíos del momento histórico y se nos coloca como punto de referencia indispensable para tomar postura y llevar adelante una estrategia pertinente.

La Educación Popular puede aportar a pensar en “otra” educación

La Educación Popular latinoamericana, como fenómeno histórico sociocultural y como concepción educativa, tal como ha sido reseñada en este trabajo, muestra que tiene la consistencia suficiente para servir de referencia para la construcción de sistemas educativos alternativos y también de inspiración para pensar otras maneras de hacer educación. Principalmente por lo siguiente:

- a) Los procesos de Educación Popular han estado desde siempre vinculados a la aspiración democrática de satisfacer el **derecho a una educación de calidad accesible a todas las personas**. En distintos períodos históricos, desde las propuestas precursoras de Simón Rodríguez y Varela, hasta las campañas de alfabetización en Cuba y Nicaragua en el siglo veinte y las elaboraciones del Foro Mundial de Educación vinculado a los Foros Sociales Mundiales en el presente siglo. De hecho, tomándola en un sentido más amplio, deberíamos pensar que toda educación debería ser “popular”, en la medida que responde a un derecho de todas las personas, a todo el pueblo o población de un país.
- b) Experiencias de Educación Popular de diverso alcance, en distintos períodos han logrado poner en práctica **otros tipos de sistemas educativos, basados en otras lógicas**, como hemos reseñado en este trabajo: desde la escuela Ayllu

356. UNESCO, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR (2015): *Educación 2030*, Declaración de Incheon, Corea, hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Warisata en los años cuarenta en Bolivia impulsada por Siñani y Pérez; la fundamentación de todo un sistema popular que iría desde la alfabetización hasta la universidad, pensado por Paulo Freire en el Brasil de los años sesenta; la propuesta de “escuela nacional unificada” de la Unidad Popular en el Chile de los setenta; el sub-sistema de Educación Popular Básica (EPB) en la Nicaragua de los ochenta; el proyecto de interdisciplinariedad en la educación formal que impulsó Paulo Freire como secretario de educación de Sao Paulo a comienzos de los noventa; la constituyente escolar impulsada por la Secretaría de Educación de Rio Grande do Sul, a comienzos de los dos mil, junto con el Sistema educativo rebelde autónomo Zapatista en Chiapas y la pedagogía y escuelas itinerantes del Movimiento Sin Tierra³⁵⁷; la experiencia de los diplomados y maestrías en Educación Popular en la Universidad del Valle y del Cauca en Colombia; la Multiversidad Franciscana de América Latina que existió durante muchos años en Uruguay, los Bachilleratos Populares creados en las fábricas recuperadas por sus trabajadores o la Universidad Trashumante de Argentina, el subsistema de Educación Alternativa y Especial de Bolivia, la experiencia del Foro de Acción Social para la Universidad de los Saberes para el bien común, de la U. de Costa Rica, entre muchas otras.

c) Las experiencias de Educación Popular en marcha en muchos lugares de América Latina que nos demuestran la viabilidad de trabajar con *una lógica más abierta y flexible entre el espacio escolar formal y los ámbitos no formales e informales*: procesos que trabajan con mayor adaptabilidad a los contextos y a los sujetos; procesos diversificados con distintas alternativas de profundización, trabajo sobre temas generadores y ejes temáticos integrados en el currículum; programas de formación y acción social convenidos entre movimientos sociales, Ongs, y Universidades; proyectos diversificados regionalmente tanto en contenidos como en modalidades, y cientos de experiencias más que se llevan a cabo en ámbitos locales, nacionales o, incluso, internacionales.

La Educación Popular puede aportar a la democratización participativa en las políticas públicas

Existen muchas experiencias de incidencia en políticas públicas, especialmente en el campo de la salud, la capacitación agrícola, las políticas de equidad de género, y en particular las políticas de educación de personas jóvenes y adultas, en varios países³⁵⁸. En este campo, la propuesta que tuvo mayor posibilidad de proyección e impacto, fue la creación del Marco de referencia de la Educación Popular para las políticas públicas

357. Que luchan, como dice Pinheiro Barbosa (2015), por “eliminar el latifundio del saber”.

358. Como puede constatarse en la cantidad de artículos al respecto que han aparecido en estos últimos veinte años, en la revista del CEAAL La Piragua (www.ceaal.org)

en Brasil, en el año 2014, vinculada a una política nacional de Educación Popular y una política nacional de participación social.

Su propósito era identificar y crear prácticas de educación y participación popular al interior de los procesos de generación y gestión de todas las políticas públicas del país a partir de la construcción de una *Política Nacional de Educación Popular* vinculada a un Sistema de Participación Social (www.participa.br) con todos los sectores de gobierno y sociedad civil. Esta ambiciosa iniciativa, impulsada por la Secretaría General de la Presidencia de la República, siendo presidenta Dilma Rousseff, fue fuertemente combatida por la oposición a su gobierno y finalmente desmontada, con el golpe parlamentario de mayo del 2016. Paradójicamente, le ocurrió lo mismo que al plan de alfabetización que iba a impulsar Paulo Freire cuando llegó el golpe militar en 1964³⁵⁹.

La Educación Popular puede aportar a La innovación educativa y La formación docente

Una característica importante de los procesos de Educación Popular reseñados en este libro, es precisamente su profundo carácter innovador. El hecho de ser prácticas que han tenido que surgir a contracorriente de las dinámicas dominantes y establecidas, desde una apuesta ético-política distinta, ha generado en quienes los impulsaban, capacidades de innovación tanto pedagógica, como metodológica que posibilitaran ser coherentes con lo que se postulaba. Un factor importante a tomar en cuenta en este aporte, es el hecho que estas innovaciones han supuesto, muchas veces, un intenso trabajo de investigación y de reflexión crítica, trabajos individuales y en equipo, saliendo de la rutina y las normas establecidas.

Estas dinámicas creativas han estado marcadas también por la búsqueda de adaptarse a los distintos contextos y sujetos participantes, que posibilitaran impulsar procesos educativos transformadores ante cada circunstancia particular. Tal vez el ejemplo del proceso que llevó a cabo la Red ALFORJA en Centroamérica y México en los años ochenta y la transformación -en este nuevo siglo- del CEAAL en Movimiento Latinoamericano y Caribeño, son una muestra clara de cómo estos factores fueron generando múltiples innovaciones tanto conceptuales como de propuestas pedagógicas y metodológicas. Así, ha sido posible constatar nuevas modalidades de articulación entre los espacios escolares y no escolares, creación y uso de técnicas educativas, producción de material didáctico, uso de nuevas tecnologías, resultados de la puesta en práctica de determinadas políticas, etc.

359. Secretaria-Geral da Presidencia da República (2014): *Marco de referencia da educação popular para as políticas públicas*, Brasília: Governo Federal, República Federativa do Brasil.

Añadido a este fenómeno de permanente búsqueda de adaptación y recreación, se puede añadir el hecho de la frecuencia con el que se realizan permanentemente y en todas las regiones encuentros de intercambio, reflexión y sistematización de las experiencias, lo que garantiza que se difundan y compartan aportes originales que luego son redefinidos ante nuevas circunstancias³⁶⁰.

La importancia que tiene en los procesos de Educación Popular la sistematización de experiencias es uno de los factores que le posibilita aportar también en el campo de la formación docente. Bien se dice que la fuente de aprendizaje principal para un educador o educadora es su propia práctica, pero si ésta no se sistematiza, si no se cuenta con espacios para la reflexión crítica, si no se cuenta con registros organizados del quehacer o no se generan espacios para compartir inquietudes, interrogantes y hallazgos con otras y otros educadores, estos aprendizajes no se logran. En el campo de la investigación educativa, de la formación docente y la mejora de la calidad de su labor, definitivamente un aporte cualitativo, tanto epistemológico, como teórico y metodológico que puede dar la Educación Popular, es la sistematización de experiencias.

En ese respecto cabe indicar que un campo fecundo en que está teniendo un gran movimiento esta propuesta, es en la sistematización de experiencias de extensión o acción social universitaria, respondiendo así a la necesidad de producir conocimiento académico desde esas prácticas y colocando la extensión o acción social, como el factor dinamizador de la docencia y la investigación y no como un apéndice del quehacer universitario³⁶¹. La profusión de documentación producida en este campo continúa en aumento, como se puede evidenciar claramente en la biblioteca virtual de Sistematización de Experiencias del CEAAL, en constante crecimiento³⁶².

La Educación Popular puede aportar a La educación de personas jóvenes y adultas y a la conquista del derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida

Como se ha reseñado en el capítulo IV363, la relación entre Educación Popular y Educación de Personas Jóvenes y Adultas (en adelante EPJA), ha sido un campo frecuente de encuentro a lo largo de muchos años. El CEAAL, en particular, ha sido la instancia interlocutora principal del diálogo entre las experiencias latinoamericanas de Educación

360. Sólo en los años 2017 y 2018 por ejemplo, se ha registrado más de una decena de eventos importantes de educación popular en países como Costa Rica, Chile, Argentina, Uruguay, Brasil, México, Cuba, Puerto Rico, El Salvador, Perú, Bolivia, Colombia.

361. Ver www.ceaal.org: La Piragua # 41 (2015) "Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad"

362. www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual

Popular y el campo de la EPJA en el ámbito internacional, organizando consultas e informes sobre la situación en América Latina, participando activamente en la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y el Consejo Consultivo de Ongs sobre Educación para Todos de la UNESCO.

Los temas principales de este diálogo han girado en torno a los siguientes aspectos:

- a) La consideración de la EPJA como un Derecho Humano fundamental que los Estados tienen obligación de garantizar y priorizar.
- b) La EPJA es decisiva para la superación de la pobreza; la igualdad de oportunidades debe ser un eje en la reorientación del aprendizaje.
- c) La EPJA debe estar articulada a una concepción de ciudadanía activa, intercultural y de plena participación.
- d) La EPJA debe formar parte de una concepción de cuidado relación armoniosa con la naturaleza, bajo el enfoque del Buen Vivir
- e) Las políticas de alfabetización deben estar articuladas en un marco de aprendizaje y educación a lo largo de toda la vida, lo que constituye un elemento esencial de los Objetivos de Desarrollo Sustentable y de las políticas de Educación para Todos
- f) Los Estados deben comprometerse con la formación de docentes y profesionales calificados en el campo de la EPJA y asegurar condiciones de trabajo digno.
- g) Debe reconocerse el derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida a hombres y mujeres migrantes y refugiadas, personas privadas de libertad, con deficiencias y adultos y adultas mayores.
- h) Los Estados deben demostrar una clara voluntad política y asignar los recursos necesarios para el pleno ejercicio del Derecho a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, rechazando la privatización y las condiciones macroeconómicas que la dificultan³⁶⁴.

363. Ver subcapítulo 4.4, lo referente al surgimiento del CEAAL como “Consejo de Educación de Adultos de América Latina” vinculado al Consejo Internacional, ICAE y en el subcapítulo 4.5 lo referente a la participación en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos en Hamburgo 1997 y Belem 2009, así como el número especial de la revista *La Piragua* n. 14, 1998. Un texto clave para comprender el origen de esta relación es del de Brandão, C.R. (1981): Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina, en: *Revista de Educación de Adultos*, INEA, México, vol 2, No 2, 28-41)

364. Ver pronunciamiento de CEAAL, CLADE, REPEM y otras organizaciones ante la IX Asamblea Mundial del ICAE, Montreal, junio 2015. Asimismo, CEAAL (Ed.) (2013) *A paso lento, avances en el cumplimiento de la CONFITEAVI en 24 países de América Latina*. <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/a-paso-lento.pdf> y CEAAL (2017) el informe reciente que actualiza el anterior: *Buscando acelerar el paso, Informe regional sobre educación de personas jóvenes y adultas*, en: <https://ceaalseguimientoconfiteavi.blogspot.mx/>

En este aspecto, las experiencias de Educación Popular han buscado aportar a las discusiones sobre la formación de capacidades y habilidades para la vida, el trabajo y la ciudadanía, desde una perspectiva integral y equitativa, de fortalecimiento del protagonismo transformador de las personas jóvenes y adultas y de su compromiso con la conquista de justicia social y ecológica, siempre desde el enfoque central del derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La Educación Popular puede aportar a los debates y propuestas sobre calidad de la educación

En los últimos años, coherente con las políticas de privatización hegemónicas, se ha generalizado una idea ambigua en torno a la llamada “calidad de la educación” en la que el discurso dominante la ha vinculado con el modelo empresarial y la lógica tecnocrática³⁶⁵, relacionando la calidad educativa a la competencia, al cumplimiento de determinados indicadores y mediciones de eficiencia y eficacia que justifiquen la inversión que en ella se hace, como producto de un mercado de conocimientos y méritos.

Así, se ha generado toda una tecnología de “medición” de la calidad en torno a “rankings” preestablecidos muchas veces basados en realidades de unos pocos países, pruebas estandarizadas, criterios y esquemas de gestión deseables y la búsqueda de modelos a replicar, todos girando en torno al sistema predominantemente escolarizado y la búsqueda del logro de éxito individual.

Frente a ella, desde la óptica de una Educación Popular crítica, transformadora, emancipadora, se han construido planteamientos cuestionadores y propuestas alternativas, que van dirigidas fundamentalmente a resaltar la importancia de la formación ético-política integral para la vida y el bienestar de todas las personas y no sólo para la mejoría de las condiciones personales de algunas³⁶⁶. Críticamente se señala que el eje de preocupación de la calidad de la educación debería centrarse en garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, lo que implica, por una parte, garantizar el acceso a la educación pública gratuita a todas las personas, en todos los niveles y por otra, vincular los espacios escolares y extraescolares generando procesos formativos y de aprendizaje significativo que relacionen la teoría con la práctica. Además, se señala que el énfasis de la calidad no puede estar basado en mediciones e indicadores (predominantemente cuantitativos) de comprensión o competitividad, sino en valoraciones

365. Mejía, M.R. (2013): *La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos*, Lima: CEAAL

366. CEAAL (Ed.) (2015). *Debate sobre calidad educativa, serie Miradas desde la Educación Popular*. Lima: GIPE-CEAAL

Epílogo

cualitativas relacionadas con perspectivas más amplias, como, por ejemplo, los indicadores cualitativos del enfoque de dimensiones del desarrollo humano sostenible³⁶⁷.

Por otra parte, desde la mirada de la Educación Popular, se relativiza una propuesta de calidad de la educación dirigida casi exclusivamente con enfoques económicos y productivos centrándose en su carácter de mercancía y una perspectiva meritocrática, proponiéndose -por el contrario- el impulso de procesos integrales de formación que posibiliten a las personas enfrentar con capacidad crítica, creadora, propositiva y solidaria, los desafíos económicos, políticos, culturales y ecológicos de esta época. Ello implicará, además, respetar y valorizar múltiples saberes, lógicas de conocimiento y sensibilidades provenientes de la riqueza cultural diversa de nuestra región y no buscar homogeneizar los parámetros de referencia con base en los hegemónicos.

Vista de este modo por la Educación Popular, los esfuerzos por garantizar la calidad de la educación suponen garantizar primero el derecho a la educación (en todas sus formas y modalidades y para todas las personas) y el desarrollo de las capacidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, vinculados a los cambios sociales que conquisten justicia, equidad y democracia como conquistas civilizatorias que, hoy más que nunca, es decisivo garantizar y defender.

Luego de esta mirada al panorama histórico de la Educación Popular Latinoamericana y el análisis de sus principales claves éticas, políticas y pedagógicas, quisiéramos presentar un resumen de las principales afirmaciones con que sustentamos la vigencia, características sustantivas y aportes que ésta puede dar a los principales desafíos de cambio social y cultural de nuestra época:

- 1) La Educación Popular Latinoamericana es tanto un fenómeno sociocultural, como una concepción educativa, que sólo pueden entenderse en su vinculación con la historia de los pueblos de América Latina y el Caribe y sus procesos de organización, lucha, movilización, participación y defensa de su identidad y derechos.
- 2) La Educación Popular está sustentada en una propuesta ética, política y pedagógica emancipadora y aspira a la liberación de todas las formas de opresión, explotación, discriminación, marginación, exclusión y dominación económicas, sociales, políticas y culturales.
- 3) Hablar de Educación Popular es hablar de procesos prácticos y teóricos heterogéneos, de diversos alcances, modalidades, niveles y ámbitos de acción, que pueden abordar todas las áreas del conocimiento y llevarse a cabo con personas de todas las edades.
- 4) Los procesos de Educación Popular en América Latina tienen un acumulado y un fundamento teórico y práctico consistente y original que la constituyen como una corriente pedagógica crítica con capacidad propositiva hacia la educación en general y en particular a las relaciones entre educación y cambio social.

367. Boni, A. y D. Gasper (2011) La Universidad como debiera ser, propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la universidad. *Revista Sistema*. Madrid, n. 220, 99-115

5) La Red ALFORJA y el CEAAL constituyeron espacios privilegiados de coordinación de experiencias de Educación Popular en la década de los ochenta, siendo una referencia innovadora, propositiva y significativa en cuanto a la concepción, la metodología y la práctica de la Educación Popular Latinoamericana. Posteriormente, se desarrollaron múltiples espacios nuevos de Educación Popular estructurados con base a una estrategia de trabajo en red o de constitución de comunidades de prácticas y de saberes, en ámbitos nacionales y regionales, en prácticamente todos nuestros países.

6) La EP latinoamericana produce aportes pedagógicos significativos para repensar la educación ante los desafíos contemporáneos, particularmente en los siguientes aspectos:

- a) Pensar en otro sistema educativo, con otras características y lógica.
- b) Contribuir a la democratización participativa en las políticas públicas.
- c) Generar innovaciones educativas y replantear la formación docente
- d) La concepción y perspectivas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y la conquista del derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- e) Los debates y propuestas actuales sobre calidad de la educación.

7) Los principales rasgos de una Educación Popular (EP), se podrían resumir en:

- o EP como procesos ético-político-pedagógicos emancipadores, críticos y con intencionalidad transformadora de las condiciones que producen las asimetrías e injusticias con relación a cualquiera de los ámbitos de las relaciones humanas: sociales, económicas, políticas, culturales, ideológicos, de género, etarias y étnicas.
- o EP como procesos siempre contextualizados históricamente y que responden a situaciones y necesidades concretas y a las características propias de las personas que participan como sujetos activos, protagonistas de dichos procesos.
- o EP como procesos teórico-prácticos intencionados, sistemáticos, participativos, dialógicos, problematizadores, activos, lúdicos y creativos.
- o EP como procesos que posibilitan la lectura y comprensión crítica de la realidad con vistas a su transformación, construyendo marcos de interpretación y pensamiento propio.
- o EP como procesos que impulsan una sensibilidad y emocionalidad solidaria y se basan en una postura de indignación ante lo injusto a la vez que de afirmación de la dignidad de las personas y el respeto a las diferencias.
- o EP tiene una opción ética por los sectores populares (los sectores oprimidos, explotados, discriminados, excluidos) considerando que este “pueblo social” puede convertirse en “pueblo político” como protagonista de los procesos educativos y de los procesos de cambio social y cultural.
- o EP como concepción crítica de los sistemas de dominación, control y colo-

nización de los saberes, que – por tanto - busca aportar a construir otras referencias hegemónicas basadas en el cuidado de la vida, la solidaridad, el trabajo y creación colectiva y la búsqueda de coherencia, así como aportar al despliegue de la creatividad conceptual, el respeto a la pluralidad cognitiva y a la democratización de los saberes y conocimientos.

o EP como promoción y acompañamiento de procesos de participación y organización social democráticos que los cualifica desarrollando capacidades de comprensión teórica, de voluntad comprometida y de acción estratégica con vistas a superar el activismo, la dispersión, la manipulación y el espontaneísmo.

o EP como una educación que incentiva condiciones y disposiciones para la producción y construcción de sentires, saberes y conocimientos significativos, vinculados a todas las dimensiones de la realidad y a todas las posibilidades de un abordaje sentipensante propositivo y creador.

8) La EP puede contribuir con su práctica, teoría y fundamentos éticos a repensar en clave democrática los sistemas y políticas educativas, así como los procesos, estrategias y métodos de construcción de conocimientos y de generación de capacidades de aprendizaje, ambas, profundas aspiraciones de nuestros pueblos desde los primeros años de nacimiento de nuestras repúblicas como se ha demostrado en este trabajo.

En síntesis, los procesos de Educación Popular en América Latina hoy llevan a cabo y plantean propuestas acerca de un tipo de educación que permita a las personas construirse como sujetos y actores con capacidades fundamentales para la transformación personal y social:

- a) En primer lugar, la capacidad de romper con el orden social imperante que se impone como única posibilidad histórica (el modelo de globalización neoliberal).
- b) En segundo lugar la capacidad de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos dominantes que aparecen como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el predominio masculino y heterosexual, el consumo, el mercado como regulador central de las relaciones humanas) favoreciendo el conformismo y la intolerancia.
- c) En tercer lugar, la capacidad de aprender y desaprender permanentemente; apropiarse de una capacidad de pensar y actuar crítica, autónoma y creadora.
- d) En cuarto lugar, la capacidad de imaginar y de crear nuevos espacios y relaciones democráticas entre los seres humanos en el hogar, la comunidad, el trabajo, el país, el planeta, así como la capacidad de suscitar una disposición vital cotidiana solidaria con el entorno social y medioambiental inmediato y global.

Finalmente, tal educación posibilita la capacidad de afirmarse como personas autónomas pero no auto centradas, sino como seres que puedan superar el antagonismo entre el yo y el/la otro/a y desarrollar plenamente las potencialidades racionales, emocionales y

espirituales como seres humanos. Esta perspectiva ética, política y pedagógica requiere, por tanto, superar la socialización de género patriarcal, la cultura del desecho y del consumo individual y construir un nuevo sentido común solidario y sostenible y nuevas relaciones de poder y de cuidado en la vida cotidiana así como en todo el sistema de relaciones sociales, políticas, culturales y ambientales, porque “recuperar la percepción de ecoddependencia e interdependencia como señas de identidad de lo humano y derrumbar los ídolos del crecimiento económico y del progreso ligado al crecimiento, son tareas tan pendientes como urgentes para conseguir un vuelco en la hegemonía cultural que ha conquistado el capitalismo”³⁶⁸.

Toda esta búsqueda activa y de construcción alternativa se puede realizar en muy diversos espacios y modalidades: formación de líderes; organización comunitaria; programas de participación ciudadana en ámbitos municipales, regionales o nacionales; escuelas primarias y secundarias; institutos técnicos y profesionales; universidades y espacios académicos de investigación y acción; programas de incentivo al protagonismo de las mujeres; proyectos de economía social y solidaria; alfabetización de jóvenes y personas adultas; formación política; incentivo a la creación de innovaciones pedagógicas; formación magisterial; fomento al protagonismo de las poblaciones indígenas originarias y la revalorización de saberes ancestrales; comunicación participativa utilizando medios de comunicación tradicionales, nuevas tecnologías y espacios cotidianos de relación social; formación a distancia; formación de educadores y educadoras de redes nacionales o internacionales, entre muchas otras.

Para lograr lo anterior será necesario superar las limitaciones que caracterizan muchas prácticas que se dicen de Educación Popular, pero no cuentan con una propuesta pedagógica consistente, reducen su acción a la puesta en práctica de métodos y técnicas participativos, no generan procesos sistemáticos y continuos vinculados con espacios de organización y participación autónoma, responden principalmente a las urgencias inmediatas sin tener una proyección de largo plazo, no cuentan con una dinámica de reflexividad crítica sobre su quehacer y redundan en discursos genéricos, o se reducen a repetir y reproducir esquemas y métodos de trabajo de fácil ejecución o de niveles elementales.

No sólo será necesario superar dichas limitaciones, sino también profundizar y ampliar los esfuerzos de investigación educativa y de sistematización de experiencias concretas, que profundicen la producción teórica y fortalezcan la acción práctica desde los propios espacios de Educación Popular. Esta articulación entre procesos de sistematización de experiencias, que tengan como protagonistas a los propios actores de los procesos educativos reflexionando críticamente desde y sobre sus propias prácticas, y los proyectos,

programas y procesos de investigación educativa que se realizan desde otros espacios, puede ser una clave importante para la construcción de un pensamiento ético-político y pedagógico enraizado en las problemáticas reales y visto desde distintas aproximaciones.

En este sentido, desde los diversos procesos y actores que se inscriben en una perspectiva de una Educación Popular emancipadora, será indispensable abrirse a nuevos debates inter y transdisciplinarios, abriéndose líneas de investigación y discusión en torno a temas y perspectivas como las pedagogías críticas, pedagogías ecofeministas, sugestopedia, pedagogías decoloniales, pedagogías para la ciudadanía global y otros, con el fin dotar al campo de una Educación Popular transformadora de mayor consistencia y capacidad para incidir en garantizar efectivamente el derecho a una educación pública, gratuita, equitativa y de calidad para todas las personas.

Por ejemplo, en los últimos años se ha conformado un grupo de trabajo de CLACSO -al que pertenecemos- en torno al tema de las Pedagogías Críticas y Educación Popular. Los movimientos de educación popular feminista y ecofeminista han surgido al interior del CEAAL y en otros espacios latinoamericanos como Pañuelos en rebelión de Argentina, *Programa de Democracia y Transformación Global* de Perú, y en varias universidades de Brasil. Las propuestas sugestopédicas basadas en una pedagogía de la sugestión, utilizadas en los países nórdicos, comienzan a tener contactos e influencia en el campo de la Educación Popular latinoamericana. Las Ciencias Sociales latinoamericanas, especialmente las influenciadas por centros de FLACSO Y CLACSO han incorporado claramente una línea orientada a la construcción de un pensamiento decolonial que crecientemente está influenciando el campo de la pedagogía y Educación Popular. Asimismo, las redes y proyectos de *Educación para la Ciudadanía Global o Mundial* que existen en Portugal, España, Italia, y últimamente impulsadas en América Latina por iniciativa de la UNESCO, están significando importantes espacios de encuentro, acción y reflexión, con creciente incidencia en políticas educativas.

Los procesos de Educación Popular en América Latina tienen, así, el reto de vivir-transformándose críticamente a sí mismos- los desafíos de la transformación y el cambio social que cada momento histórico exige en cada época y en cada lugar. Como ejercicio democrático y democratizador, crítico y propositivo, la Educación Popular deberá estar siempre en construcción y reinención. Esperamos que este trabajo contribuya a ello, de la mano, la mente y el corazón de las educadoras y educadores populares que cotidianamente la realizan, crean y recrean.

368. Herrero, Y: (2013) *Miradas ecofeministas para transitar a un mundo más justo y sostenible*. En Revista de Economía Crítica, N° 16, segundo semestre 2013

Bibliografía

Aguilar C., V. (1992). *La experiencia organizativa y educativa de los salvadoreños refugiados en Colomcagua, Honduras, a la luz de Paulo Freire*. (Tesis de Licenciatura en Filosofía para la Facultad de Ciencias del Hombre y la Naturaleza). Universidad Simeón Cañas. San Salvador.

Alfaro, R. M. (1987). *De la conquista de la Ciudad a la apropiación de la palabra*. Lima: Tarea.

Alfieri, E. (2018): *Los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas: La construcción de la Escuela Pública Popular en los marcos del sistema educativo argentino*, Tesis de Maestría, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.

Alforja (Ed.). (1981). *Memoria del Taller Constitutivo del Programa Coordinado. Managua, Nicaragua*. Managua: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1982). *Memoria del primer taller de Sistematización y Creatividad, San José, 16-25 abril*. Centro Metodista de Alajuela Costa Rica. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1982). *Memoria de la II reunión de Coordinación de Alforja 3-5 setiembre*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1983). *Memoria del II taller de Sistematización y Creatividad, San José, 20-27 de abril*. San José, Costa Rica. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1984). *Los desafíos de la educación popular*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1984). *Memoria del III Taller de Sistematización y Creatividad Guadalajara, México 15 a 23 de mayo*. Guadalajara, México: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1984). *Memoria del III taller de Sistematización y Creatividad, Guadalajara, México 15-23 de mayo*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1985). *Memoria del IV Taller de sistematización y Creatividad, Panamá, 24 junio- 3 julio. San José, Costa Rica*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1985). *Memoria del IV Taller de sistematización y Creatividad, Panamá, 24 junio- 3 julio. Documento del Equipo Permanente*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1985). *Memoria del IV Taller de sistematización y Creatividad, Panamá, 24 junio- 3 julio*. Panamá: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1986). *Aprender desde la Práctica, reflexiones sobre la Educación Popular en Centroamérica*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1986). *Memoria del V Taller de Sistematización y Creatividad, San José, 3 a 10 de agosto. San José, Costa Rica*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1987). *Educación... ¿qué? (algunos temas trabajados durante el VI Taller Regional de Sistematización y Creatividad de Alforja, Chapala, México, 6-13 setiembre)* San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1990). *Documento para la II Asamblea Latinoamericana del CEAAL*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1990). *Encuentros Latinoamericanos y del Caribe de Educación Popular 1983-1990*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1991). *Encuentros Latinoamericanos y del Caribe de Educación Popular (1986-1990). Serie Pensando la Educación Popular n. 4*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1992). *Memoria del X Taller de Sistematización y Creatividad, Antigua, Guatemala*. Guatemala: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1995a). *Seminario-taller La Dimensión Pedagógica en los procesos de Educación Popular, San José, 22-25 de agosto*. San José: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1996). *Aportes del Grupo de Trabajo Regional sobre Perspectiva de Género, presentado al XIV Taller de Sistematización y Creatividad, Panamá, 1-8 de setiembre*. Panamá: Red Alforja.

Alforja (Ed.). (1998a). *Estrategia de formación e incidencia de la coordinación Alforja, Documento base, presentado al XV Taller regional de Sistematización y Creatividad, Panajachel, Guatemala y Coronado Costa Rica, mayo y setiembre*. San José: Red Alforja.

Ampudia, M. (2013) *Educación y Autogestión- Estética política de los Bachilleratos Populares en: "Movimientos Sociales, Educación Popular y Trabajo autogestionado en el Cono Sur"* Bs.As. Buenos Libros;

Ampudia y Elizalde (2015): *Bachilleratos Populares en la Argentina. Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular*, Bs. As. RIOSAL

Andreola B. (1984). *Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural. Educação e Realidade, Volumen. 9, n.2, 18-24.*

Andreola B. y Bueno, M. (2005). *Andarilho da Esperança, Paulo Freire no CMI*. São Paulo: Aste.

Apple, M. (1982). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

Área de libre comercio de las Américas (s.f.). Área de Libre Comercio de las Américas - ALCA Recuperado de http://www.ftaa-alca.org/alca_s.asp

Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/55/2>

Barnechea, Morgan, González (1993). *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de Sistematización*. Lima: TPS.

Barquera, H. (1982). *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*. México: CEE.

- Barreiro J. (1974). *Educación Popular y proceso de concientización*. Buenos Aires: Siglo XXI. [Texto original de Brandão et al]
- Basombrió, C. (1988). *Educación Popular y posibilidades de renovación de la política en el Perú*. Lima: Tarea.
- Basombrió, C. (1991). *Educación y ciudadanía- la educación en derechos humanos en América Latina*, Lima: CEAAL, IDL, TAREA.
- Bello, José Luiz de Paiva (2001) *Educação no Brasil: a História das rupturas*. Rio de Janeiro, Pedagogia em Foco.
- Bellochio, M. (2012). La pedagógica como praxis de liberación en la filosofía de Enrique Dusel. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Berríos, F. (2009). *Manuel Larrain y la conciencia eclesial latinoamericana. Visión y legado de un precursor*. Revista Teología y Vida, volumen 50 n. 1-2.
- Betto, F. (1985). *Fidel y la Religión*. La Habana: Publicaciones del Consejo de Estado.
- Bezerra, A. Rodrigues Brandão, C. y otros (Org). (1982). *A questão política da educação popular*. Sao Paulo: Brasiliense.
- Boni, A. y D. Gasper (2011). La Universidad como debiera ser, propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la universidad. Revista Sistema. Madrid, n. 220, 99-115.
- Borges, L. (2001). *O Mova Rs no Governo Democrático Popular, praxis e protagonistas*. (Tesis de Maestría), Pontificia Universidade Catolica Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Boris, S. (1991). The Land of the Living- The Danish folk high schools and Denmark's non violent path to modernization, Blue Dolphin, Nevada City, California.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La Reproducción*. (3ª edición) México: Fontanamara.
- Bralich, J. (1994). *Educación Popular, historia y conceptualización*. Montevideo: Eppal.
- Brandão, C.R. (1981). Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina. Revista de Educación de Adultos vol 2 (n. 2), 28-41.
- Brandão C. (1984). *Lições da Nicaragua*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Brandão, C. R. (1966). *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Brandão, C. R. (1987). *La Educación Popular en América Latina*, Lima. Tarea.
- Brandão, C.R, (1999). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Buenaventura, N. (1978). *Método en la Educación Popular*. Bogotá: CEIS.
- Burawoy, M. (1998). *The Extended Case Method*, en: Sociological Theory, Vol. 16, No. 1, pp. 433 American Sociological Association.
- Cabaluz, F. (2015) *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago, Quimantú.
- Caldart, R. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Caldart, R. (1997). *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- Caldart, R. (2001). *O MST e a formação dos Sem Terra: O Movimento Social como princípio educativo*, en: Gentili, P, Frigotto G. (orgs) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Calvo, J. (2007). El FSM qué es y como se hace. Recuperado de www.comitesromero.org/lleida/jornadas/documentos/viernes4juliodocumentos
- Camini, I. (Org.). (2011). *Luta, História e Movimento Pedagógico da Escola do MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco*, Veranópolis, RS: Iterra-Expressão Popular.
- Camini, I. (1998). *O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. Porto Alegre, UFRGS, dissertação de Mestrado. — (2008) *Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências*, Curitiba: Cadernos de Escola Itinerante, n. 1.
- Canaval, G. (2001). *El cambio social: análisis del concepto y aplicación en la investigación, educación y práctica de los profesionales en salud*. Facultad de Salud. Cali: Universidad del Valle.
- Cardenal, F. (2008). *Sacerdote en la Revolución (memorias)*. Managua: Anama.
- Cariola, P. (1980). *Educación y Participación en América Latina. Un paradigma emergente dentro del desarrollo educativo en América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Carneiro Cruz P. et al (2013): *Educação Popular na Universidade*. João Pessoa. Ed. Universitaria UFPB.
- Catillo, A. y Latapí, P. (1983). *Educación no-formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas*. Santiago: UNESCO.
- Caruso, A. (1994). La Educación Popular para el poder local. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 8, 146-148.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. vol 3. Madrid: Alianza Editorial.
- Castilla, J. L. (1998). *La concepción de poder en Michel Foucault*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Castillejo, J.L. y otros (1994). *Teoría de la Educación*. Taurus: Madrid.
- CEAAL (Ed.). (1989). *Desde Adentro - la educación popular vista por sus practicantes*. Santiago: CEAAL.
- CEAAL (Ed.). (1993). *Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: CEAAL.
- CEAAL (Ed.). (1994). *Memorias de la III Asamblea Latinoamericana de Educación Popular*. La Habana: CEAAL.
- CEAAL(Ed.).(1997). *IV Asamblea en Cartagena*. Santiago: CEAAL.

CEAAL (Ed.). (1998). V Conferencia Internacional de Educación de Adultos- Una valoración desde América Latina. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 14. Santiago: CEAAL.

CEAAL (Ed.). (1999). Sistematización de prácticas en América Latina. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 16. Santiago: CEAAL.

CEAAL (Ed.). (2012). Educación Popular y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe. *Revista La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 37. Lima: CEAAL.

CEAAL (Ed.). (2013). Movimientos Sociales y Desafíos para la Educación Popular: una mirada desde el CEAAL. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 38. Lima: CEAAL.

CEAAL (Ed.). (2013). *A paso lento, avances en el cumplimiento de la CONFITEAVI en 24 países de América Latina*. Recuperado de <http://www.caal.org/>

CEAAL (Ed.). (2014). Asamblea Intermedia: Construyendo Movimiento de Educación Popular. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, número 40. Lima: CEAAL.

CEAAL (Ed.). (2015). Educación Popular, ciencias sociales y universidad. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n 41. Lima: CEAAL.

CEAAL (Ed.). (2015). *Debate sobre calidad educativa, serie Miradas desde la educación popular*. Lima: GIPE-CEAAL.

CEAAL- S. General. (2004). *Profundizando el aporte de la educación popular y del CEAAL en América Latina y el Caribe. Hacia nuestra VI Asamblea General en 2004: momento de valoración y proyección*. México: CEAAL.

CELAM Consejo Episcopal Latinoamericano (1968). Segunda Conferencia de Obispos de Medellín. Recuperado de <http://www.diocese-braga.pt>

Cendales, L. y otros (1993). *La cuestión pedagógica en la Educación Popular*. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, 7, 22-23.

Cendales, L. (1996). Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto. *Aportes*, n. 46. pp 105-123, Bogotá: Dimensión Educativa.

Cendales L. (2004). La Metodología de la Sistematización. Una construcción colectiva. *Aportes*, n. 57, 91-114.

Cendales, L, Mejía, M. R. y Muñoz, J. (Ed.). (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo, CEAAL y Solidarité Socialiste.

Centro de estudios y Publicaciones Alforja (Ed.) (1986). *Proyecto de Educación Popular para la Paz y los Derechos Humanos*. San José: CEP.

Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (Ed.). (1993). Los sujetos de la acción educativa. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 7, 105-107.

Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (Ed.). (1995). *La dimensión pedagógica en los procesos de educación popular*, San José: CEP.

Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (Ed.). (1996). *Los desafíos de la construcción de poder local*, San José: CEP.

Cevallos, F. (Coord.). (2012). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación.

Chiroque, S. y Sulmont, D. (1985). Educación Popular en Debate, ponencia en el "II Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación Nacional: 1980-1985". Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

CIDPA (Ed.). (1996). La Educación Popular de los 90: ¿de la vigencia a la validación?. *Revista Última Década*, año 4, n 4, marzo 1996, Santiago de Chile.

Cifuentes, R. M. (1999). *La Sistematización de la Práctica del Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen/ Humanitas.

Colás, M. P. (1998). La Metodología Cualitativa. En Colás, M. y Buendía, L. (1998) *Investigación Educativa*. (3ª edición.) Sevilla: Afar.

Comités de defensa Sandinista, Secretaría de Educación y Propaganda (1982). *Un año de experiencia, un año de aprendizaje, un año de avance: Memoria de los talleres matrices, jornadas nacionales y reproducciones realizados por la Secretaría de Educación y Propaganda de los CDS entre noviembre de 1981 y octubre de 1982*. Managua: CDS.

Cooperativa Instituto Paulo Freire (s.f.). *Teología de la liberación latinoamericana y la educación*. Recuperado de <http://educoopfreire.com.ar/category/pensamiento-politicolatinoamericano-y-educacion/>

Coraggio, J.L. (1995). Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 11, 85-108.

Costa, B. e Von der Weid, B. (1984). *Para analizar una práctica de Educação Popular*. Rio, Vozes-Nova.

Crespo, C. (2005): *El desafío de Aprender*. Quito. Cafolis.

Cremin, L. A. (1976). *Public Education*. New York. Basic Books.

Cussiánovich, A. (2015). *Pedagogía de la Ternura, ensayos II- Aprender de la condición humana*. Lima, Ifejant.

De Alarcón, Silvy (2018) *Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad*. Bs.As. Clasco.

De Paz, Desiderio (2007) *Escuelas y Educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona. Intermón Oxfam.

De Schutter, A. (1981). *Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Serie Retablos de Papel n. 3. Pátzcuaro: CREFAL.

De Souza, J. F. (1994). *Perspectivas da educação popular na década de 90*. Recuperado de www.emaberto.inep.gov.br

- De Souza, J. F. (1994). Ciudadanía y poder: perspectivas de la educación popular en la década de los noventa. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 8, 35-44.
- De Souza, J.F. (Org.). (2006). *Investigación-acción participativa ¿qué?* Recife: NUPEP, ed. Bagaço.
- De Villers, G. (1990). *L'expérience en formation d'adultes. Questions de Formation*. n. 3, 21-32.
- De Villers, G. y Deligne, M.J. (1993). Quête de sens dans l'histoire du sujet. *Questions de Formation*. n. 10, 59-64.
- Delgado, C. y E Morin (2017) *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana. UH Ed.
- Deligne, M. J. et Drese, J. (1993). Construction collective de savoirs et formation d'adultes. *Questions de Formation*, n. 10, 103-121.
- Delpiano, A. y Sánchez D. (Ed.). (1984). *Educación popular en Chile, 100 experiencias*. Santiago: CIDE-FLACSO.
- Dengo, M. E. (1995). *Educación Costarricense*. San José: UNED.
- Di Maio, R. y otros (2016): *Praxis Política y Educación Popular- Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*, Bs. As., Naranjo en flor
- Dimas B. y Mendonça, D. (2004). 50 anos depois. *Revista Estudos Universitarios*, Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Duque-Arrazola, L. y Thiollent, M. (Org.). (2014). *João Bosco Guedes Pinto, Metodología, Teoría do conhecimento e pesquisa-ação*. Belém: UFPA.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado- indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Elisalde, R. y Marina Ampudia, comp. (2008) *Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Buenos Libros.
- Elizalde, R. (2013) *Bachilleratos Populares y Autogestión educativa Perspectivas y desafíos para la construcción de un Movimiento Pedagógico en la EDJA*
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (EZLN). (1993). *Primera declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de https://es.wikisource.org/wiki/Primera_Declaraci%C3%B3n_de_la_Selva_Lacandona
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (EZLN). (1994). *Segunda declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de: https://es.wikisource.org/wiki/Segunda_Declaraci%C3%B3n_de_la_Selva_Lacandona
- Falkembach, E. (1995). *A histórica da formação para a sistematização no SPEP*. Ijuí: Unijuí.
- Falkembach, E (2006) *Socialização e individualização: MST uma estilística de resistência*. Ijuí. Unijuí.
- Falkembach, E.(Org.) ; Oliveira, R. (Org.) (2012). *Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes*. Brasília-DF: CONTAG.
- Falkembach, E. y Torres, A. (2015). Systematization of Experiences: a Practice of Participatory Research from Latin America. En Bradbury, H. (Ed.), *The SAGE Handbook of Action Research* (pp. 76-82). London: Sage.
- Fals B., O. (1972). *Causa popular, ciencia popular, una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Bogotá: la Rosca.
- Fals B., O. (1976). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Editorial Punta de Lanza.
- Fals B., O. (1977). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Symposium: Action Research and Scientific Analysis, Cartagena, Colombia, abril. pp.18-23.
- Fals B., O. (1989). *La Ciencia y el Pueblo*. Bogotá: Editorial Punta de Lanza.
- Farley, J. (1990). *Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Fávero, O. (Org.). (1983). *Cultura Popular, memoria dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fauré, D. (2017). *Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei, Chile (1964-1970)* Revista Kavilando Vol. 9, N°1.
- Fermoso, P. (1982). *Teoría de la Educación: Una interpretación Antropológica*. Barcelona, CEAC.
- Fernández, B. (2016). Educación popular y “Buen Vivir”: interacciones en lo pedagógico. *Revista digital educationglobalresearch.net*, n. 10, 15-28.
- Fernández B. y Jara O. (Ed.). (2013). *Giulio Girardi y la refundación de la esperanza*. Lima: CEAAL.
- Foro Mundial de Educación y otros (2012). La educación que precisamos para el mundo que queremos”, comunicado respecto al documento final de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://movimientos.org/pt-br/node/21088>
- Foro Social Mundial (s.f). Carta de principios del FSM. Recuperado de <http://www.universidadepopular.org/site/media/documentos/> Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1968). *Acción Cultural para la libertad*, Santiago: ICIRA.
- Freire, P. (1969a). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1969b). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Santiago: ICIRA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Entrevista en Buenos Aires al boletín informativo del CEAAL durante la Asamblea Mundial de Educación de Adultos*. Santiago: CEAAL.
- Freire, P. (1985). Diálogo con Frei Betto. *Tarea, revista de educación y cultura*, n. 13, 14-19.
- Freire, P. (1988). Sobre educación popular, entrevista a Paulo Freire. En Torres, R.M. (Ed.), *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire* (pp.88-89). Lima: Tarea.

- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. RJ, Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho de Água.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1996a). *Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P. (1996b). *Política y Educación*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, UNESP *org e apresentação Ana M. Araujo Freire
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Tolerância*. SP. Unesp *org e notas: Ana Maria Araujo Freire
- Freire, P. (2013). *A sombra desta mangueira*. RJ. Paz e Terra *org e notas: Ana Maria Araujo Freire
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do compromisso. América Latina e Educação Popular*. RJ. Paz e Terra. *org e notas: Ana Maria Araujo Freire
- Freire P. y Guimarães, S. (1987). *Aprendendo com a propria história*. RJ: Paz e Terra.
- Freire y Horton (2002). *O caminho se faz caminhando*. (3ª edición). Petrópolis, RJ: Vozes
- Freitas, A.L.(2014) *Leituras de Paulo Freire- uma trilogia de referência*. Passo Fundo. Méritos
- Frente Sandinista de Liberación Nacional. (FSLN). (1979). Bases programáticas del FSLN para la Democracia y la Reconstrucción de Nicaragua. Recuperado de <http://www.cedema.org/ver.php?id=3817>
- Gadotti Moacir y Torres (Org). (1994). *Educação Popular, utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez- Edusp.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire, uma Bio-bibliografia*. São Paulo: Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire.
- Gajardo, M. (1983). *Educación de adultos en América Latina. Problemas y Tendencias*. Santiago: UNESCO.
- Gallardo, H. (2006): *Ciclo de conferencias: Sujeto y cultura política popular en América Latina*, Costa Rica. Recuperado de http://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=article&id=25&catid=9%3Aenrevistas&Itemid=104
- Garcés, M. (1996). Educación Popular ¿continuidad en el cambio?. En: *Última Década*, número 4, 83-89.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García H., J. E (1976) *Educación, conciencia y sociedad. El pensamiento educacional de Antonio Gramsci* (tesis doctoral). Universidad Católica de Lovaina, Louvain-la-Neuve.
- García H., J. E. (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adulto*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- García H. J.E. (1989). Educación Popular y contexto nacional (1973-1983). En: García H, Sergio Martinic e Iván Ortiz (1989) *Educación Popular en Chile: experiencias, trayectorias y perspectivas* (pág 8-19) Santiago: CIDE.
- Gentili, P. (Org). (2001). *Pedagogia da exclusão*. (Edición 8ª). Petrópolis: Ed.Vozes.
- Giannoten, V y Ton de Wit (1982). *Investigación Participativa en un contexto de economía campesina*. II Seminario de Investigación Participativa. Pátzcuaro: CREFAL.
- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural: aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de globalización*, Ponencia para el Seminario latinoamericano de sistematización, Medellín, Universidad Luis Amigó, 23-29 mayo.
- Ghiso, A (2014), (comp.) *Temas de Nuestro tiempo. Pistas para comprender el contexto de los proyectos y propuestas educativas de hoy*. Lima. Derrama Magisterial.
- Gianotten, V. y Ton de Wit. (1987). *Organización Campesina: el objetivo político de la Educación Popular y la Investigación Participativa*. Lima: Tarea.
- Giddens, A. (1999). *Sociología*. (4 edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Girardi, G. (1998). *Los desafíos ético-políticos de la educación popular en la transición al siglo XXI*, La Paz: Movimiento de educadores populares de Bolivia.
- Girardi, G. (2000). *Educación Popular Liberadora y Desarrollo Local Sostenible*, La Paz: Cenprotac.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y Resistencia en Educación*. (2ª. Edición). México: Siglo XXI.
- Gobierno de Nicaragua (1983). *Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación en Nicaragua*, Managua.
- Goldar, M.R. (1998) *El poder y la pedagogía en la educación popular*. Mendoza. Universidad de Cuyo.
- Goldar, M. R. (2009). La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos. *La Piraqua, Revista de Educación y Política*, n. 30, 7374.
- Gorostiaga, X. (1991). Los 90, una coyuntura estratégica, en “Apertura” N°6, Lima. En Ibáñez, A. (2001). *Pensando desde Latinoamérica – ensayos sobre Modernidad, Democracia y Utopía*, México: Universidad de Guadalajara.
- Gramsci, A. (1971). *La Política y el Estado Moderno*. Barcelona: Península.
- Gramsci, A. (1972). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guelman Anahí, Mónica Salazar y Fabián Cabaluz (coord.) (2018): *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*, Bs. As. CLACSO

- Guelman, A. y Ma.Mm Palumbo (2018) *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires. Clacso Ed. El colectivo.
- Guibal, F. (1981). *Gramsci: Filosofía, Política, Cultura*. Lima: Tarea.
- Guiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular* n. 2, 28-37.
- Hall, B. (1997) *Looking Back, Looking Forward: Reflections on the Origins of the International Participatory Research Network and the Participatory Research Group in Toronto, Canada* ERIC: ED 412 370.
- Hall, B. (1984). Research, Commitment and Action, the role of Participatory Research. *International Review on Education*, n 11, 289-299. Hamburgo: Unesco.
- Harnecker, M. y Uribe, G (1971): *Explotados y Explotadores*. Cuadernos de educación popular #1, Santiago: Quimantú.
- Herrera, N.A. (2018): *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Bs.As. El Colectivo.
- Herrero, Y: (2013) *Miradas ecofeministas para transitar a un mundo más justo y sostenible*. En Revista de Economía Crítica, N° 16, segundo semestre 2013
- Herrigel, E. (1997). *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*. Paris: Éditions Dervi.
- Hiernaux, J.P. (1990). Action, construction du savoir et formation. *Questions de Formation*, n. 3, 97-109.
- Hurtado, C. (2015): *La transformación educativa. Para qué y por qué educar*. Bs.As. La Colmena
- Ibáñez, A. (1988). *Educación Popular y Proyecto Histórico*. Lima: Tarea.
- Ibáñez, A. (Coord.) (2005). *Un paisaje latinoamericano. Historia, cultura y democracia*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, A. (2010). *Utopías y emancipaciones desde Nuestra América*. San José: DEI, CEP Alforja, Raíces y Alas, CEAAL.
- Ibáñez, A. (2010). *Un acercamiento al buen vivir, Ponencia a la asamblea intermedia del CEAL, San Salvador, noviembre 15-19*. Panamá: CEAAL.
- Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen vivir, Vivir bien, una utopía en construcción*. Bogotá: Desde Abajo.
- Ibarrola, M. (1983). *Seminario sobre Educación Popular en América Latina, México-Manchester (en el marco del 44 Congreso Internacional de Americanistas)*. México: Die-Cinvestav, IPN.
- Jara, O. (1980). Aproximaciones a un balance de la educación popular. En Sime, L. (Comp.) *Aportes para una historia de la educación popular*, Lima: Tarea, pp. 16-24
- Jara, O. (1981). *Educación Popular: La dimensión educativa de la acción política - Reflexiones sobre la educación popular desde el contexto de la Revolución Popular Sandinista*. Panamá: CEASPA.
- Jara, O. (1983). *Reflexiones sobre la experiencia centroamericana de capacitación metodológica*, (documento presentado en el Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz, Managua, agosto 1983, organizado por CEAAL-ICAE y Highlander Center).
- Jara, O. (1984a). *Los desafíos de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Jara, O. (1984b) *El método dialéctico en la educación popular*. Serie Cuadernos Pedagógicos n. 7. Quito: CEDECO.
- Jara, O. (1987). *Aprender desde la práctica- Reflexiones sobre la educación popular en Centroamérica*. San José: CEP.
- Jara, O. (1988). Las ONGs, la Crisis y el Futuro de Centroamérica. Ponencia presentada en el encuentro de la FAO sobre la Campaña Mundial contra el hambre en Rio de Janeiro, Brasil.
- Jara, O. (1989) *Aprender desde la práctica. Reflexiones sobre la Educación Popular en Centroamérica*. Lima: Tarea.
- Jara, O. (1992). El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. En Gadotti, M. y Torres, C. (1994). *Educação Popular, Utopía latino-americana*, 89-110, São Paulo: Cortez.
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar experiencias, una propuesta teórica y práctica*. San José: Alforja.
- Jara, O. (1999). Características de la educación popular en Nicaragua, en: *Llenando las Alforjas de ideas, afectos y utopías, 20 años por los caminos de la educación popular*. San José: Alforja.
- Jara, O. (2012). *La Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP Alforja- CEAAL- Oxfam Intermón.
- Jara, O. (2014). Los desafíos de los procesos de educación popular en el contexto actual. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 40, 5 - 6.
- Jara, O. (2015). Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 41, 55-69.
- Kaplún, M. (2002): *Una Pedagogía de la Comunicación (el comunicador popular)*. La Habana. Caminos.
- Korol, C. (2004) *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires. Asociación Madres de la Plaza de mayo
- Korol, C. (s/f) *La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres*, en: *Feminismos Populares, pedagogías y políticas*. Bogotá, La Fogata y América Libre.
- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Visión.
- Latapí, P. (1994). *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación cualitativa*. Cuadernos de Crefal, n. 17. Pátzcuaro, CREFAL.
- Leis, R. (1986a). *El Arco y la Flecha Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. San José: CEP.
- Leis, R. (1986b). *La Sal de los Zombis- Cultura y Educación Popular en la tarea común de despertar a los durmientes*. San José: CEP.

- Lopes da Silva, J (2016) *Educação Popular, refundamentação e vigência no discurso latino-americano*. São Paulo. Paco Ed.
- Macciocchi, M. A. (1975). *Gramsci y la Revolución de Occidente*. México: Siglo XXI.
- Maciel, J. (1983). Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In O. Favero. *Cultura popular e educação popular: memória dos nos 60* (pp.127-145). Rio de Janeiro: GRAAL.
- Marchal, P. (1990). Expérience et expérimentation, jalons pour l'introduction de l'expérience dans le champ du savoir universitaire. *Questions de Formation*. n. 3, 71-80.
- Mariátegui, J. C. (1930). *La crisis mundial y el proletariado peruano*. Revista Amauta. N° 30.
- Marques M. O. (1994): *Os paradigmas da Educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 175.
- Martins, F.J (2004). *Gestão Democrática e ocupação da escola: o MSt e a educação*, Porto Alegre, Est.
- Martinic, S. (1980). *Educación Popular en Chile. Algunas proposiciones básicas*. Santiago: PIIE.
- Martinic, S. (1980). *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina*. Lima: CELADEC.
- Martinic, S. (1996). La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular. *Aportes*, n. 46, 65-82.
- Maturana, H. (1998). *La objetividad, un argumento para obligar*. Bogotá: Dolmen-Tm.
- Mejía, M. R. (1993). Las tareas de la refundamentación- La Educación Popular hoy. Revista *La Piragua de Educación y Política*, n. 6, 17-29.
- Mejía, M. R. (1988). *Educación Popular: temas y problemas*. Lima: Tarea.
- Mejía, M.R. (1988). *Itinerario temático de la Educación Popular*. Santiago: CEAAL.
- Mejía, M. R. (1996). Pedagogía, Política y Poder: deconstruyendo escenarios para reconstruir actores. ?. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 12-13, 19-30.
- Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur, cartografías de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Mejía, M.R. (2012). Las búsquedas del pensamiento propio desde el Buen Vivir y la Educación Popular: urgencias de la educación latinoamericana, Revista *Educación y Ciudad* n. 23, 16-35
- Mejía, M. R. (2013). Ámbitos de la construcción de Subjetividades Rebeldes. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 38, 51-61.
- Mejía, M.R. (2013). *La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos*. Lima: CEAAL.
- Melgar, R. (2014). Las Universidades Populares en América Latina, 1910-1925, Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano. Recuperado de <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-enamerica-latina-1910-1925>
- Michi, Norma(2010): *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Bs. As., El Colectivo.
- Morgan, M. L. (1998). La producción de conocimientos en Sistematización, Ponencia al Seminario de Sistematización organizado por la Universidad Luis Amigó, Medellín, Colombia.
- Morin, E. (1999), *El método*, v.4: Las Ideas. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mota Neto, J. C. (2016) *Por uma pedagogia decolonial na América Latina- Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba. CRV
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación. Problemática Pedagógica Contemporánea*, Madrid: Cincel Kapelusz.
- NOVA (1988). *Cadernos de Educação Popular*. n. 13. Rio de Janeiro: Nova-Vozes.
- Núñez, C. (1985). *Educación para Transformar, Transformar para Educar*. Guadalajara: IMDEC.
- Núñez, C. (1998). *La Revolución Ética*. Guadalajara: IMDEC.
- Núñez, C. (2000). ¿Refundamentación de la educación popular? *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 18, 30-33.
- Osorio, J. (1988). Polémicas y afirmación de la Educación Popular en América Latina. En CEAAL (editor) (1988). "La Fuerza del Arco Iris- Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales". Santiago: CEAAL.
- Osorio, J. (1992). *Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Rio, Paz e Terra.
- Osorio, J. (1994). Educación Popular, para una ciudadanía con equidad: construyendo la plataforma de la Educación Popular Latinoamericana. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n.8, 3-13.
- Osorio, J. (2004). Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe. Lectura del período 1993-1996. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n.20, 7- 18.
- Paiva, V. (1973). *Educação Popular e educação de Adultos*. São Paulo: Loyola.
- Palma, D. (1993). *La Construcción de Prometeo. Educación para una Democracia Latinoamericana*. Lima: CEAAL-Tarea.
- Paludo, C. (2001). *Educação Popular em busca de alternativas*. Porto Alegre: CAMP.
- Peressón, Cendales y Mariño (1983). *Educación Popular y Alfabetización en América Latina*. Bogotá: DIMED.
- Pérez, E. (1992), *Warisata: la escuela ayllu*. La Paz: HISBOL/CERES.
- Pérez, E. (2000). *Qué es hoy la Educación Popular para nosotros*, Buenos Aires: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo.
- Picón, C. (1983). *Educación de adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica*. Pátzcuaro: CREFAL.

Pinto, J. B. (1976). *Educación Libertadora; Dimensión teórica y Metodológica*. Buenos Aires: Ed. Búsqueda.

Pinto, J. B. (1982). *Siete visiones sobre Educación de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL.

Pinheiro Barbosa, L. (2015) *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativopolítica de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, México: UNAM.

Polygone- Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular. (Ed.). (2003). *Mosaico Educativo para salir del laberinto*, Vitoria-Gasteiz: Hegoa.

Pontual, P. (1995). Construyendo una pedagogía democrática do poder. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 11, 25-35.

Pontual, P. (2000). *O processo pedagógico do orçamento participativo*. (Tesis doctoral). São Paulo: PUC.

Portelli, H. (1973). *Gramsci y el Bloque Histórico*. México: Siglo XXI.

Preiswerk, M. (1994). *Educación popular y teología de la liberación*. San José: DEI.

Programa de Capacitación para Organizaciones Comunitarias UBA (2017): *Poderosos Territorios, conversaciones con organizaciones sociales, CABA, UBA sociales*.

Puigross, A. (1983). Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana, Encuentro académico México-España, Ponencias. México: DIE-Instituto Pedagógico Nacional.

Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva Imagen.

Puiggrós, A. (1994). Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. En Gadotti y Torres (Org.) "Educação Popular Utopia latino-americana". São Paulo: Cortez / Editora da Universidade de São Paulo.

Puiggrós, A. y Gómez, M. (1994). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana*. (2 edición) Buenos Aires: Miño y Davila Editores.

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, A. (2006). Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 12-13, 10-18.

Rama, G. (1984). Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular, en: *La educación popular en América Latina*, UNESCO, CEPAL, PNUD. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Rauber, I. (2000): *La construcción de poder desde abajo. Claves para una nueva estrategia*. Santo Domingo. Cipros.

Rauber I (2006): *Sujetos Políticos*. Bogotá. Desde Abajo.

Rauber, I. (2018): *Refundar la Política – Desafíos para una nueva izquierda latinoamericana.*, Santo Domingo. Buho.

Rebellato, J.L. (1989) *Ética y Práctica Social*. Montevideo: Eppal

Rebellato, J.L. (1995). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Montevideo: Nordan.

Rebellato, J. L. (1996). El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local. *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina*, n. 6, 23-39.

Rebellato, J.L. (1997). Con Luis Giménez: *Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Nordan.

Rebellato, J.L. (2000). *La educación liberadora como construcción de la autonomía y recuperación de una ética de la dignidad*, en *Revista Trabajo Social* n. 18, Montevideo: Eppal.

Rebellato, J. L. (2000). *Ética de Liberación*. Montevideo: Nordan.

Reeler, D. (2007). A three fold theory of Social Change. Center for Developmental Practice. Cape Town: CDRA

Rezende, M.V. (2000). Democracia, Saber Popular e educação. En *Gaveta Aberta*, n. 6. 8-12.

Rezende, M. V. (2003). *La educación popular en Brasil: elementos para una historia*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra.

Ricoeur, P. (1985). Ethique et Politique. *Revista Esprit*. n.101. mayo, 4-15.

Rigal, L. (1995). *Reinventar la escuela, una perspectiva desde la Educación Popular. Cultura y Política en Educación Popular*. Buenos Aires: CIPES.

Rodríguez B., C. y Streck, D. (Ed.). (2006). *Pesquisa participante: A partilha do saber*, São Paulo: Ideas & Letras.

Rodríguez Neira, T. (1992). La Antropología Pedagógica y su proyección educativa. En: Medina Rubio, Rogelio y otros (Ed.). *Teoría de la Educación*, Madrid: UNED.

Rodríguez, L. y otros (2014) *Educación Popular y Alternativas en Argentina*. en: "Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva", Bs As. APPEAL

Rodríguez, L. M. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, volumen 3, n. 1, 38-48.

Rodríguez, Simón. (2006): *La Defensa de Bolívar*. Caracas.

Rodríguez, S. (1982). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Avila Editores.

Rosas, P. (2003). *Papéis Avulsos Sobre Paulo Freire, 1*. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas: Editora Universitária da UFPE.

Rossel, M. A. (1986). Evolución de la educación Popular en América Latina y en el Perú, *Revista Tarea*, n. 15, 12-17.

- Rubín de Celis, E. (1981). Investigación científica vs Investigación Participativa, reflexiones en torno a una falsa disyuntiva, en: *Investigación Participativa y Praxis Rural, nuevos conceptos sobre educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul.
- Sánchez, V., A. (1969). *Ética*. Rio: Civilização Brasileira.
- Sánchez, V., A. (1999). *Entre la Realidad y la Utopía*, México: Fondo de Cultura Económica UNAM.
- Santos, B. (2007) La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, La Paz, CIDES-UMSA.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Bs.As: CLACSO
- Santos, B. (2018): *La función decolonizadora de la Universidad Pública Latinoamericana*, Conferencia en la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba, Teatro Melico Salazar, Costa Rica. goo.gl/eSkJK5
- Sarmiento, D. F. (1952). *La Educación popular*. Buenos Aires: Luz de Día.
- Sarramona, J. (2000). Teoría de la Educación –Reflexión y normativa pedagógica. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *Ética para Amador*. México: Ed. Ariel.
- Schön, D.(1982). *The Reflective Practitioner*, N.Y: Basic Books Inc.
- Secretaria-geral da Presidencia da República (2014). Marco de referencia da educação popular para as políticas públicas. Brasília: Governo Federal, República Federativa do Brasil.
- Sime, L. (1990). *Aportes para una historia de la Educación Popular en el Perú*. Lima: Tarea.
- Sime, L. (1991). *Los discursos de la Educación Popular- ensayo crítico y memorias*. Lima: Tarea.
- Sime, L. (1991). *Notas para un balance del discurso de la Educación Popular en el Perú, en “Los discursos y la vida”, materiales para la promoción n. 2*. Lima: Tarea/ EFP.
- Soethe, J. R. (1994). Educación popular, concepciones históricas, construcción de paradigmas y teoría-práctica. *La Piraqua, Revista de Educación y Política*, n. 9, 152-159.
- Spigolon, N. (2009). *Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação*. (Tesis de maestría). Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Stavenhagen, R. (2001). Tendencias del debate educativo a nivel mundial En Núñez, C. (Coord.), *Educación para construir el sueño- Ética y Conocimiento en la Transformación Social* (pp. 63-77). Guadalajara: ITESO.
- Streck, D. (2005) *Correntes Pedagógicas Uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis. Vozes.
- Streck, D. (Org). (2010). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*, Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Streck, D. et al (org) (2014): *Conhecer e Transformar. Pesquisa-ação e Pesquisa participante*. Curitiba. CRV
- Streck, D. y Jara, O. (2015) Research, Participation and Social Transformation: Grounding Systematization of Experiences in Latin American Perspectives. En Bradbury, H. (Ed.), *The SAGE Handbook of Action Research* (pp. 472-480). London: Sage.
- Suárez D. y otros (2015) *Pedagogías críticas en América Latina- Experiencias alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires, Noveduc.
- Tábora, R. (1994) *Educación y Política en América Latina: Tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la Educación Popular*, Papeles del CEAAL n. 7, Santiago: CEAAL.
- Tábora, R. (1995). *Pedagogía y Educación Popular: Elementos para el debate sobre Educación en América Latina*. México: CEAAL.
- Tarea (Ed.). (1976). *Educación Popular, su dimensión política*. Lima: Tarea.
- Torres, A. (1996). Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los 80. Bogotá: UPN.
- Torres, A. (1996). La Sistematización como investigación interpretativa crítica, entre la teoría y la práctica, Seminario Internacional sobre Sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago: CEAAL.
- Torres, A. (2004). Coordinadas Conceptuales de la Educación Popular desde la producción del CEAAL 2000-2003. *Revista La Piraqua de Educación y Política*, n. 20, 19-61.
- Torres, A. (2007). *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: el Buho.
- Torres, A. (2009a) Educación Popular y nuevos paradigmas, desde la producción del CEAAL 2004-2008. *La Piraqua, Revista de Educación y Política*, n. 28, 5-27.
- Torres, A. (2009b) Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. *La Piraqua Revista de Educación y Política*, n. 30, 11-32.
- Torres, A. (2013): La Reactivación de la Educación Popular en el despertar del nuevo milenio. *La Piraqua Revista de Educación y Política*, n. 38, 35-40.
- Torres, I. (2012). La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas. *Revista Divergencia*, N°2, Año 1 julio - diciembre 2012, 135-160.
- Torres, R.M. (1988): *Discurso y práctica en Educación Popular*. Quito: Ciudad.
- Torres, R. M. (2000). *Una década de educación para todos, la tarea pendiente*. Paris: UNESCO.
- Tunnerman, C. (1981). *Hacia una nueva Educación en Nicaragua*. León: MED
- ONU (s.f.) *¿Qué son los ODS?*. Recuperado de <http://onu.org.pe>
- UNESCO (s.f). *Iniciativa Mundial La educación ante todo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/global-education-first-initiative-gefi/>

- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1999). *Statistics Yearbook*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros propósitos comunes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2013). *37 Conferencia General, 5-20 noviembre Resoluciones*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226162s.pdf>
- UNESCO. (2015). *La educación que queremos para el mundo que necesitamos, convocatoria al Foro Mundial sobre la Educación en Incheon, Corea, 19-22 mayo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245S.pdf>
- UNESCO (Coord.).(2015). *Educación 2030, Declaración de Incheon, Corea, hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (Ed.). (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*. Recuperado de http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- UNESCO-OREALC. (1981). *Recomendación de Quito*. Santiago: OREALC.
- Unidad Popular. (1969). Programa básico de Gobierno de la Unidad Popular, candidatura presidencial de Salvador Allende. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl>
- Universidad de Costa Rica (2018) *Manifiesto de la Universidad de Costa Rica en defensa de la Universidad Pública y de la acción social transformadora en el contexto de conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba*. San José, 24 de abril 2018.
- Universidad Popular de los Movimientos Sociales. (s.f.). *Sobre la UPMS*. Recuperado de <http://www.universidadepopular.org/site/pages/es/sobre-la-upms.php?lang=ES>
- Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. (Ed.). (1980). *Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa, Ayacucho, Perú. 9-14 de marzo*. Documento Final. Lima: UNSCH.
- Valdés, T. (1995). La producción de conocimientos sobre la mujer en América Latina. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, número 10, 1-11.
- Valenzuela, M. (1999). A propósito del género como eje transversal de la educación. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n 15, 34-40.
- Van Dam, A. y otros. (Ed.). (1989). *Educación Popular en América Latina: La teoría en la práctica*. La Haya: CESO.
- Van Dam, A. y otros. (Ed.). (1991). *Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas*. La Haya y Santiago: CESO/REDUC.
- Van Dam, A. y otros. (Ed.). (1992). *La Educación Popular en América Latina: notas sobre el estado de una discusión*. Santiago: CIDE.
- Van Dam, A. y otros. (Ed.) (1995). *Cultura y política en Educación Popular: principios, pragmatismo y negociación*. Santiago: CIDE.
- Van Dam, A. y otros. (Ed.) (1996). *Educación Popular en América Latina: Sociedad e impacto en políticas sociales*, Santiago: CIDE.
- Varela, J. P. (1874). *La educación del pueblo*. Montevideo: Tipografía La Democracia.
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1984). *Técnicas Participativas para la Educación Popular*. Tomos I y II San José: CEP Alforja.
- Vasconcelos, E y Pedro Cruz (org) (2011): *Educação Popular na formação universitária. Reflexões com base em uma experiência*. João Pessoa-SP, Hucitec Editora UFPB.
- Vio, F. (1981). *Investigación Participativa y Praxis Rural, nuevos conceptos sobre educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul.
- Virginia Vargas et al. (1995) Necesidades básicas de aprendizaje, proyectos educativos y campos de aprendizaje de las mujeres. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, n. 10, 21-27.
- Wanderley, L. E. (1988). *Educação popular em debate*. Rio: Vozes.
- Wanderley, L. E. (1979). *Apontamentos sobre a Educação Popular*. São Paulo: Cultura do Povo, Cortez.
- Wanderley, L. E. (1982). *Educar para transformar: educação popular – Igreja Católica – política no Movimento de Educação de Base*. São Paulo: Paz e Terra.
- Weinberg, G. (1980). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de la América Latina*, en: “Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe”. Santiago: UNICEF.
- Werthein, J. (1983). *Educación de adultos en los procesos de desarrollo rural*. Santiago: UNESCO.
- Yépez, I. y González, E. (1981). La autoeducación obrera, en: *Chaski. Boletín de educación popular* n.17, 7-15.
- Zitkotski, J. (2002): *Diálogo entre Freire e Habermas*. Porto Alegre: UFRGS.

Notas biográficas



Oscar Jara Holliday nació en Lima, Perú, el 10 de diciembre de 1949, en una familia sencilla y creyente de clase media. Como muchas familias peruanas y latinoamericanas, sus ancestros le aportaban sangres de diversos orígenes: por parte de su padre, un bisabuelo chileno y una bisabuela indígena; por parte de su madre, un abuelo inglés y una abuela catalana-gallega.

Estudió pre-escolar, primaria y secundaria en el colegio de los jesuitas en Arequipa. Allí se involucró en diversas actividades como integrante del periódico escolar, del coro, en la organización de actividades de acción social en barrios populares, fue vicepresidente del Consejo Estudiantil y prefecto de la Congregación Mariana del colegio San José. Su aspiración de compromiso lo llevó a los 17 años de edad a ingresar en el noviciado de los padres jesuitas en Lima, donde durante 8 años desarrolló su formación intelectual, espiritual y su vínculo de servicio a los sectores más pobres del país en comunidades campesinas, urbano populares, indígenas e incluso en un hospital de beneficencia pública. Así fue conociendo los dramas más profundos de un país dividido social y racialmente, muy complejo y rico culturalmente.

Combinando estudios universitarios de humanidades, filosofía y sociología, iniciándose en las perspectivas de la teología de la liberación y las comunidades eclesiales de base, trabajó en la promoción de organizaciones juveniles en barrios pobres de Lima y luego como alfabetizador en zonas indígenas y campesinas, impulsando técnicas de dinámicas de grupo, títeres y teatro popular, producción de audiovisuales, folletos y ensayos,

andando siempre con su guitarra al hombro animando los eventos con canciones latinoamericanas. Viviendo tres años en una zona de haciendas algodoneras en medio del proceso de tomas de tierras y de Reforma Agraria en el norte del Perú, trabajando como alfabetizador en el CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), comprendió el vínculo estrecho entre los procesos educativos y los procesos organizativos como formadores de conciencia crítica. Impactado por el proceso Chileno de la Unidad Popular, las canciones de Víctor Jara, Quilapayún y los hermanos Parra, estuvo en Arica, Iquique y Santiago siendo testigo directo del proceso de cambio social en Chile, pocos meses antes del sangriento golpe militar de Pinochet.

Esas experiencias le sirvieron de base para asumir la dirección del Centro de Publicaciones Educativas Tarea (1975-1980), que llegaría a ser una importante organización de Educación Popular en Perú, llegando a convocar y organizar los primeros 3 encuentros nacionales de esta perspectiva. Gracias a la relación con quien sería su primera esposa, Laura Vargas, una costarricense, pudo vincularse con los procesos sociales y políticos centroamericanos a través de la solidaridad con el pueblo de Nicaragua y su lucha contra la dictadura de Somoza. Luego del triunfo de la Revolución, fueron invitados a trabajar en Nicaragua en la Cruzada Nacional de Alfabetización, la capacitación para la Reforma Agraria y la formación de dirigentes urbano populares. En el encuentro con otras compañeras y compañeros como Carlos Núñez, Graciela Bustillos, Efrén Orozco, Raúl Leis, Mariela Arce, Cecilia Díaz, Freddy Morales, Anabel Torres, Carlos Méndez, Guillermo Zelaya, y otros, al fragor de los primeros años de la revolución sandinista y las inéditas experiencias de formación y capacitación que se realizaban, constituyeron el Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA, que desde 1981 marcaría una pauta en la concepción y metodología de los procesos de educación liberadora en América Latina.

En 1983 conoció a Paulo Freire en Nicaragua, en el “Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz” y participó en la constitución del CEAAL como Consejo de Educación de Adultos de América Latina en la primera jornada estatutaria. En las dos décadas siguientes, realizó actividades de educación popular en todos los países latinoamericanos y conoció la realidad de los pueblos de América Latina desde las vivencias, saberes y experiencias de las educadoras y educadores populares de esos países. Ese intenso proceso estuvo también acompañado del nacimiento de tres hijos y dos hijas: Ernesto, Antonio, Oscar, María Laura y Natalia, con quienes compartió muchas aventuras, talleres y actividades en este campo, lo cual les permitió desde su infancia percibir también la realidad latinoamericana desde las bases.

La oportunidad de profundizar estudios luego de todo ese trayecto práctico, le permitió combinar estas actividades junto con inscribirse en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad de Costa Rica, hacer un período de investigación en la Universidad de Lovaina en Bélgica y hacer su tesis sobre la historia de la edu-

Anexo

cación popular latinoamericana y sus fundamentos éticos, políticos y pedagógicos. Esta oportunidad fue compartida intensa y extensamente con Ana Mireya Valverde, su compañera actual, también costarricense. En el año 2012 fue elegido presidente del CEAAL en la Asamblea en la que se decidió cambiar el nombre a “Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe” aunque manteniendo las mismas siglas. El año 2016 fue reelecto hasta 2020 por un nuevo período, caracterizado por la vocación del CEAAL de ser un movimiento de educación popular y un movimiento de educadoras y educadores populares.

La edición peruana de este libro representa un nuevo reencuentro, como muchos que ha tenido en los últimos cuarenta años, con el Perú, país “infinito para la creación” como decía José María Arguedas, en momentos de gran polarización y tensión, pero apostando siempre a la fuerza moral, al esfuerzo cotidiano, a la ternura, la imaginación y a las aspiraciones de equidad, justicia y democracia del pueblo peruano. Que este libro pueda contribuir en algo a esos sueños y empeños, fortaleciendo los procesos de educación popular, sería el principal logro de este nuevo reencuentro con sus raíces.

Cronología de eventos y publicaciones regulares de Educación Popular en América Latina 1970-2018*

* Fuente: elaboración propia (O.J. 2018)



Eventos de Educación Popular



Publicaciones regulares de Educación Popular



Otros



1970

- Se publica en castellano: "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire

1971

- Cuadernos de Educación Popular 1. Explotados y explotadores - Marta Harnecker - Gabriela Uribe



- Cuadernos de Educación Popular 2. Explotación Capitalista
- Cuadernos de Educación Popular 3. Monopolios y miseria
- Cuadernos de Educación Popular 4. Clases sociales y lucha de clases

1972

- Cuadernos de Educación Popular 5. Imperialismo y dependencia
- Cuadernos de Educación Popular 6. Capitalismo y socialismo
- Cuadernos de Educación Popular 7. Socialismo y Comunismo
- Cuadernos de Educación Popular 8. El partido: vanguardia del proletariado
- Cuadernos de Educación Popular 9. El partido: su organización



1973

- Cuadernos de Educación Popular 10. Dirigentes y masas
- Cuadernos de Educación Popular 11. Estrategia y táctica
- Cuadernos de Educación Popular 12. Alianzas y frente político



1974

- Tarea - Boletín bimestral de Educación Popular. # 1-5 (mimeógrafo)- Perú



1975

- Tarea - Boletín de Educación Popular # 6-11 (mimeógrafo)



- Edición de "Método y técnicas para la E.P"- Heinz y Trudy Schulze - Tarea- Perú



1976

- Tarea- Boletín de Educación Popular # 12 (imprensa)- Perú: "La mujer y la lucha de clases"

- Tarea-Boletín de Educación Popular # 13/14 "¿La teoría de la dependencia ha muerto?"



1977

- Tarea - Boletín de EP: # 17: "Teatro popular o antipopular"

- Tarea - Boletín de EP# 19/20 "Educación y Campesinado"

- Tarea - Boletín de EP # 21 "Educación y Política"



- Simposio Mundial: Investigación Acción y Análisis científico, organizado por Orlando Fals Borda, Cartagena, abril.

- Se publica: "Cartas a Guinea-Bissau" de Paulo Freire



1978

- I Encuentro Centroamericano de EP San José, CELADEC/CENAP

- I Jornada Intensiva de EP en México – SEPAC



- Tarea - Boletín de EP# 26-27 "La Cultura Popular en J.M. Arguedas"

- Tarea - Boletín de EP# 28: "Historia y Conciencia de clase I"



1979

- I Encuentro Nacional de EP Perú - febrero - Tarea

- II Encuentro Centroamericano de EP, San José – CELADEC/CENAP

- II Jornada Intensiva de EP en México - SEPAC

- I Taller de teatro campesino en Nicaragua: ATC-Mecate y grupo regional de apoyo a la EP. Nov.



- Tarea - Boletín de EP# 29 – Historia y Conciencia de clase II.



- Triunfo de la insurrección popular sandinista contra la dictadura de Somoza. Julio.

- Constitución del Grupo Regional de Apoyo a la EP en Nicaragua- México. Agosto



1980

- II Encuentro Nacional de EP Perú - abril - Tarea - Encuentro Nacional de EP Perú - noviembre CELADEC



- Revista Tarea - Revista de Educación y Cultura # 1, Tarea, Perú.



- Cruzada nacional de Alfabetización en Nicaragua, marzo-agosto

1981

- III Encuentro Nacional EP -Perú- Febrero- Tarea



- Creación de la RED ALFORJA como Programa Regional Coordinado de EP en Centroamérica y México.

- I Encuentro Nacional- Honduras- CENCOPH/CODINAGE

- I Taller de Metodología de EP - IMDEC. Guadalajara



- Revista Cultura Popular #1- CELADEC, Lima.

1982



- I Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA - San José - Abril. Metodología de capacitación y Recuperación Cultural

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia - No. 1 Sobre la juventud. Germán Mariño. Compilación 1982

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 2 La nueva política interamericana para los años 80. Documento de Santa Fe. Mario Peresson. Compilación.



- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 3 La subversión en el arte y la cultura y la educación. Fernando Landazábal, Jairo Santa. Compilación.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 4 El nuevo Freire. Traducción y críticas a su último trabajo en África. Germán Mariño. Traducción.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 5 Colombia y los No alineados. Guillermo Segovia. Compilación.



- Creación del CEAAL- Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

- I Edición del libro "Técnicas Participativas para la Educación Popular"- ALFORJA - San José.

1983

- (Encuentro latinoamericano de IAP- Piracicaba Brasil- CEAAL)



- I Encuentro de EP en AL y el Caribe en La Habana, Cuba-CASA de las Américas - Abril

- II Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA. Coronado, Costa Rica. Abril "El método dialéctico en la EP: métodos y técnicas, capacitación metodológicas y formación de base, investigación y códigos populares, evaluación y sistematización"

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 6 Humor. Dick Salazar. Caricaturas sobre Centro América.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 7 Vivienda sin cuota inicial: ¿Si se puede? Francisco Reyes. Compilación.



- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 8 Documentos de la Revolución Nicaragüense: Los métodos de planificación en la dirección del trabajo de masas. El partido Sandinista y las cualidades del militante. Equipo Educación Básica. Compilación.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 9 ¿Qué tipo de ilustraciones perciben los sectores populares? Germán Mariño. Ensayo.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 10 La educación en cuatro años de revolución. Mario Peresson. Compilación.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 11 La educación en chiste y en serio. Caricaturas, Lola Cendales, Mario Peresson. Compilación.



- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 12 ¿Quiénes forman los sectores populares? Germán Mariño. Ensayo.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 13 Características de los alumnos de los centros nocturnos. Jorge Posada, Cecilia Gómez. Ensayo

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 14 ¿Cómo se conoce? ¿Cómo se enseña? Germán Mariño. Ensayo



- Encuentro Internacional EP por la Paz- Managua- Reunión Comité Directivo del CEAAL- Preside Paulo Freire (Estatutos)

- I Taller de Metodología de EP- Lima, Perú Tarea/Alforja

1984



- Constitución de la Red LA y Caribeña de EP – Religiosas del S. Corazón- Bogotá "Educadoras desde la opción por los pobres".

- III Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA, Guadalajara, México. Mayo "Aplicación de la concepción metodológica dialéctica a la EP, formación de educadores de base y recuperación histórica-cultural".

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 15 Marxistas y cristianos: ¿Alianza estratégica o unidad? Alberto Zarate. Compilación



- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 16 Acerca de la teoría de juegos Germán Mariño. Ensayo.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 17 El Cocinol. Guillermo Cardona. Ensayo.

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 18 Características de los educadores de adultos de las escuelas nocturnas de Bogotá. Joaquín Munar. Ensayo.



- I Taller de Metodología de EP- Quito- CEDECO/Alforja

- Constitución de la REPEM- para "fortalecer el movimiento popular de mujeres a través de la acción educativa".

1985



- IV Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA. Ciudad de Panamá, Panamá. Junio "Incidencia de nuestro trabajo en al movimiento popular; las Escuelas metodológicas; base teóricos de la metodología dialéctica; elementos didácticos en la metodología dialéctica".

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 19 Canto Epico al Frente Sandinista de Liberación Nacional – F.S.L.N.



- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 20 Investigación Acción Participativa Equipo Educación Básica. Compilación

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 21 Nueva Trova Cubana. Carlos Miñana. Selección de textos partituras y grabaciones Compilación

- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 22 La Historia Oral. Lola Cendales.



- I Taller de Metodología de EP- Sao Paulo – CEPIS/Alforja
- Se publica en Brasil el texto de Freire “dialogado” con Antonio Faúndez: “Por una pedagogía de la pregunta”
- Se realiza el Encuentro Internacional de Educación de Adultos en Buenos Aires, organizado por el Consejo Internacional de Ed. Ad (ICAE) y el CEAAL. Participa Paulo Freire

1986



- II Encuentro de EP en AL y el Caribe- La Habana-junio- CASA de las Américas - Junio
- Encuentro REDLAC; Religiosas S. Corazón- Lima “Pensar globalmente, actuar localmente”
- V Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA. San José, Costa Rica. Agosto. “Procesos educativos y procesos organizativos; la perspectiva de la integralidad en el educación popular; el método dialéctico y tratamiento de las contradicciones”.



- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 23. La impagable deuda externa del Tercer Mundo Mario Peresson. Compilación.
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 24/25 La Lógica Popular Germán Mariño. Compilación.
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 26 La Iglesia de los Pobres en América Latina Equipo teología. Compilación.



- Paulo Freire publica: “Pedagogía de la autonomía-saberes necesarios para la práctica educativa”

1987



- I Asamblea CEAAL-Guanajuato - Mexico: “EP hacia la década de los noventa”
- VI Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA. Chapala, México. Setiembre. “Métodos organizativos y estilos de conducción; Programas de formación metodológicas; Programas de formación temáticas; Tratamiento de lo histórico-cultural”



- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 27 Tecnología Apropiable Germán Mariño. Compilación
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia -No. 28 Cultura Popular Carlos Miñana. Compilación
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 29 Del trabajo barrial al movimiento popular José Naranjo. Compilación



- Se publica en Brasil el primero de teres textos “dialogados” con Sergio Guimaraes: “Aprendiendo con la propia historia” y el libro de co-autoría con Ira Shor: “Miedo y osadía, lo cotidiano del profesor”

1988



- III Encuentro de EP en AL y el Caribe- La Habana -junio- CASA de las Américas: “EP y proyecto de liberación”
- VII Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA. Guadalajara, México. Octubre. “Aporte de nuestro trabajo al fortalecimiento estratégico del movimiento popular: La CMD y la construcción de un proyecto histórico liberador”.



- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 30 Para una Historia Popular Lola Cendales, Alfonso Torres. Compilación
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 31 Ecología. Henry Patiño. Compilador

1989



- Encuentro LA de Cultura y Comunicación Popular- Panamá – CEAAL
- Encuentro REDLAC- Religiosas S. Corazón- Venezuela “Democracia Participativa”
- Consulta L.A. - CEAAL: “Desde Adentro” La EP vista por sus practicantes.
- VIII Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA. Managua, Nicaragua. Julio “Educación Popular, Democracia y transformación social”.



- La Piragua - CEAAL #1. EP y Democracia

1990



- IV Encuentro de EP en AL y el Caribe- La Habana- Junio- CASA de las Américas: “Protagonismo Popular, Proyecto Revolucionario y EP”
- II Asamblea CEAAL -Santiago de Chile - Noviembre

- La Piragua - CEAAL #2. Alfabetización
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 32 La sistematización en el trabajo de educación popular Equipo Educación Básica. Lola Cendales, Germán Mariño, Mario Peresson . Dimensión Educativa.
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 33 Del mesianismo y el Populismo al Diálogo saberes. Germán Mar iño, Compilación . Dimensión Educativa
- Serie: Pensando la Educación Popular # 1 Métodos, trabajo de base e integralidad, Alforja.
- Pensando la Educación Popular # 2 Metodología, métodos y técnicas en la Educación Popular. Pedro Pontual. Alforja.
- Pensando la Educación Popular # 3: Investigación Participativa: una dimensión integrante del proceso de educación popular. Oscar Jara. Alforja.
- Pensando la Educación Popular # 4: Encuentros Latinoamericanos y del Caribe de Educación Popular (1986-1990). Alforja.
- Pensando la Educación Popular # 5: Metodología de la praxis y formación de los trabajadores. Marcos Arruda. Alforja.
- Pensando la Educación Popular # 6: Dialéctica y Educación Popular. Raúl Leis. Alforja



- Paulo Freire publica: “Pedagogía de la Esperanza. Una relectura de la pedagogía del oprimido”
- Se realiza en Jomtien, Tailandia la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”

1991



- IX Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la Red Alforja. Coclé, Panamá. Julio “El Papel de Alforja ante los nuevos desafíos de la construcción de una alternativa popular. - Diez años de Alforja, balance y perspectivas”.

- La Piragua - CEAAL # 3. Comunicación Popular
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 34 El trabajo barrial en los años 80 y perspectivas hacia los 90. José Naranjo, Compilación
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 35 La investigación etnográfica aplicada a la educación Germán Mariño. Compilador. Agosto de 1994 (Segunda Edición); 1991 (Primera Edición)
- Pensando la Educación Popular # 7: Conocer la realidad para transformarla. Oscar Jara. Alforja
- Pensando la Educación Popular # 8: La lectura crítica y la Educación Popular en Sectores urbanos populares. Efrén Orozco. Alforja
- Pensando la Educación Popular #9: Fundamentación Metodológica para un trabajo de Educación Popular en Honduras. Alforja



- Constitución (Holanda- La Paz-Bogotá-Montevideo, del GT "Programa de sistematización de la EP en A.L."- apoyo Icco, Novib, Hivos, Cebemo- Coordina CESO- CEDLA Holanda

1992



- CD en Santo Domingo. "Superación de las redes"
- X Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA Antigua Guatemala. Septiembre "Aporte de los procesos de la EP a la construcción de alternativas de Democracia y desarrollo integral".



- La Piragua - CEAAL #4. EP y Escuela
- La Piragua - CEAAL #5. Balance crítico y nuevas estrategias
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 36- La conquista española Waman Poma de Ayala Equipo Educación Básica Septiembre
- Pensando la Educación Popular # 10: Elementos fundamentales de la educación popular nicaragüense, MED Nicaragua. Alforja.
- Pensando la Educación Popular # 11: El arte de conocer y transformar dragones- la EP hacia otras formas de hacer política. Raúl Leis. Alforja.
- Pensando la Educación Popular # 12: Construyendo desde abajo la alternativa popular. Situación actual y apuesta política del CEP Alforja. Alforja



- Fundación del Movimiento de Educadores Populares de Bolivia
- Creación del Instituto Paulo Freire, con sede en São Paulo y subedes en Los Angeles y San José Costa Rica.
- Se realiza en Río de Janeiro la conferencia mundial sobre Ambiente y Desarrollo, ECO 92.

1993



- Encuentro REDLAC-Religiosas S. Corazón- Chile "Organización para transformar frente al neoliberalismo"
- Consulta L.A.-CEAAL: "Nuestras prácticas" perfil y perspectivas de la formación de EP en AL
- XI Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA Villa Blanca, Costa Rica, Agosto. "Aporte de los procesos de la EP a la construcción de alternativas de Democracia y Desarrollo integral"

- La Piragua - CEAAL #6. EP Modernidad e Interculturalidad. Posmodernidad-Refundamentación EP
- La Piragua - CEAAL #7. Teorías y prácticas de la pedagogía crítica
- Revista America Libre- #1.
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 37-La Hermenéutica Jaime Rubio, Lola Cendales. Compilación Abril.
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 38 Cultura. Enfoques recientes Carlos Miñana. Compilación, Abril.
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 39 Evaluación Escolar. Evaluación de Proyectos de Desarrollo Germán Mariño. Compilación Octubre.
- Pensando la Educación Popular # 13: Eso que llamamos Comunicación Popular. Alforja.



- Se realiza en Viena, Austria, la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos.

1994



- III Asamblea CEAAL. La Habana, Abril. "Refundamentación de la EP"
- XII Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA Yojoa, Honduras. Septiembre "Educación popular: Pedagogía, democracia y desarrollo"



- La Piragua - CEAAL # 8 Educación para ciudadanía y el Poder
- La Piragua - CEAAL #9 La investigación educativa en América Latina: Construyendo una agenda Común
- Revista Gaveta Abierta # 1 EQUIP- Equipo Quilombo dos Palmares Recife- Brasil "Movimientos populares y proyecto estratégico"
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 40 Movimientos Sociales y Educación Popular José Naranjo. Compilación Abril.
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 41 Pedagogía y Educación Popular Equipo de Educación Básica, Compilación. Levantamiento Zapatista en Chiapas, enero.



- Se publica en castellano: "Cartas a quien pretende enseñar", de Paulo Freire.
- Se realiza en El Cairo, Egipto, la Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo.

1995



- XIII Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la Red Alforja San Salvador, El Salvador. Septiembre. "Pedagogía, democracia y desarrollo: La propuesta estratégica de Alforja".



- La Piragua - CEAAL # 10 Ciudadanía y género: Nuevos enfoques para la Educación en América Latina
- La Piragua - CEAAL # 11 Pedagogía y Política: Procesos y actores de una Educación transformadora para América Latina.
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 42 Constructivismo y Didáctica Germán Mariño. Compilación Abril.



- Se publica en Brasil el texto de Paulo Freire “Bajo la sombra de este árbol de mango”
- Se realiza en Copenhague, Dinamarca, la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social.
- Se realiza en Beijing, China, la Conferencia Mundial de Mujeres.

1996



- Encuentro REDLAC- Religiosas S. Corazón- México “Apostar por la vida”
- XIV Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA Ciudad de Panamá, Panamá. Setiembre. “La Incidencia y el desarrollo institucional que el actual momento histórico exige a Alforja”



- La Piragua - CEAAL # 12-13 Nuevos Horizontes para la transformación y al construcción de poder: La educación popular como política ciudadana
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 43 primera parte EL MÉTODO FREIRE: elementos para reconstruir su propuesta de formación de lectores PAULO FREIRE: su vida y su obra Segunda parte FREIRE: ENTRE EL MITO Y EL HITO. Anotaciones para una lectura de la Evolución de su obra. Germán Mariño. Ensayo Marzo de 1996 EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE EN COLOMBIA: Circulación, apropiación y vigencia Pilar Cuevas, Ensayo Marzo de 1996
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. - No. 44 Experiencias de sistematización. Búsquedas recientes Lola Cendales, Compilación Marzo 1996
- Revista Aportes, Bogotá, Colombia. -No. 45 Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas José Naranjo y Alfonso Torres. Compilación Abril 1996



- Se publica en castellano: “Pedagogía y Política” de Paulo Freire
- Se realiza en Estambul, Turquía, la Cumbre Mundial sobre el Hábitat.

1997



- IV Asamblea continental CEAAL, Cartagena, Colombia; “Fortalecer el aporte de la EP en nuestros países activando el rol de las organizaciones civiles afiliadas a nuestro consejo y recreando estilos procedimientos de trabajo”



- Se realiza en Hamburgo, Alemania, la V Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos.

1998



- Cambia Sede de la Secretaría del CEAAL a México
- XV Taller Regional de Sistematización y Creatividad de la RED ALFORJA Coronado, Costa Rica. Setiembre “Estrategia de formación e incidencia de la coordinación Alforja.”
- Metodología de la Educación Popular Seminario – Colombia
- I Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire. Instituto Paulo Freire: “El legado de Paulo Freire”, São Paulo, Brasil, abril.



- La Piragua - CEAAL # 14 Conferencia Internacional de Educación de Adultos Una valoración de América Latina
- Gaveta Aberta # 5: Debate sobre refundamentação da educação popular. Movimentos sociais e construção de políticas públicas nos espaços locais: desafios para EP. Recife. EQUIP

1999



- II Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Popular Olinda, Brasil: “Educación popular latinoamericana en el cambio de Milenio; tendencias y desafíos”. EQUIP-CMLK-ALFORJA
- I Forum de Estudios: Lecturas de Paulo Freire. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Encuentro REDLAC- Religiosas S. Corazón- Brasil- “Enfoque de género”



- La Piragua - CEAAL # 15 Los ejes temáticos transversales en la Educación Popular
- La Piragua - CEAAL # 16 Sistematización de Prácticas en América Latina



- Se crea la Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo- Argentina

2000



- V Asamblea CEAAL, Panamá: Nuevos horizontes, renovando compromisos
- II Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – Universidade Federal de Santa Maria/Santa Maria. Rio Grande do Sul, Brasil.
- II Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire. Instituto Paulo Freire: “El método Paulo Freire y las nuevas tecnologías”, U. de Bologna, Italia. Marzo.



- La Piragua - CEAAL # 17 Formación de Educadores y Educadoras desde la trayectoria y horizonte de la Educación Popular en América Latina
- La Piragua - CEAAL # 18 Educación Popular: Nuevos horizontes y renovación de compromisos
- Gaveta Aberta # 6: Trajetória da EP no Brasil. EP na América Latina, desafios e tendências. Movimentos sociais. Democracia, Saber Popular e educação. Recife. EQUIP.



- Se publica en Brasil la obra póstuma de Paulo Freire “Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas y otros escritos”
- Se realiza en Nueva York la “Cumbre del Milenio”
- Se realiza en Dakar, Senegal, el I Foro Mundial de Educación.

2001



- III Encuentro latinoamericano y Caribeño de Educación Popular. Panajachel, Guatemala. “La construcción de historia y cultura a partir del Pueblo, sus acciones y sus sueños” - abril
- III Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – Diálogo e Participação: com quais valores trabalhar? – Unilasalle/Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.



- I Foro Social Mundial en Porto Alegre
- Se publica en Brasil, la compilación de textos inéditos de Paulo Freire hecha por su viuda Nita, con el nombre de “Pedagogía de los Sueños Posibles”



2002

- Encuentro REDLAC-Religiosas S. CORAZÓN- Argentina – “Reconstruir desde la historia”



- IV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – Universidade Federal de Pelotas/Pelotas, RS, Brasil
- III Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, Instituto Paulo Freire: “Educación, el sueño posible”, Los Angeles, EE UU, setiembre.

2003



- Seminario Latinoamericano de Educación Popular- julio, CEAAL en Córdoba, Argentina.
- V Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – UNISC/Santa Cruz do Sul. RS, Brasil



- Creación de la RECID- Red de Educación Ciudadana como proyecto de E.P. del gobierno federal Brasileiro vinculada al programa “Hambre Zero”

2004

- Primer Encuentro nacional de Educación Popular-CEAAL Chile, marzo: “Organizaciones de base, Movimientos Sociales y ONGs”



- VI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – UERGS – Instituto de Educação Osvaldo Aranha/Alegrete, RS, Brasil

- IV Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire. IPF “Caminando hacia una ciudadanía multicultural”, U. de Porto, Portugal, Setiembre.

- VI Asamblea CEAAL. Agosto, Recife, Brasil “Proceso de reflexión acerca de la EP, ejes de trabajo que se articulan con los problemas actuales de América Latina y contribuciones específicas que las instituciones del CEAAL buscamos producir junto a las organizaciones sociales”



- La Piragua - CEAAL # 19 Debates sobre las ONG en América Latina
- La Piragua - CEAAL# 20 Debate latinoamericano sobre Educación Popular I
- La Piragua - CEAAL # 21 Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II / Vigencia de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de AL



- Surge la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI)- Quito
- Se crea la Escuela Florestán Fernández del MST- Sao Paulo-

2005



- Cambia Sede de Secretaría CEAAL a Panamá
- VII Frum de Estudos Leituras de Paulo Freire – Escola Superior de Teologia/São Leopoldo, RS, Brasil

- Inicio de las experiencias de “Bachilleratos populares” en empresas recuperadas por sus trabajadores- Argentina



- La Piragua - CEAAL# 22 Incidencia en Políticas Educativas



- Se publica en Brasil, la compilación de textos inéditos de Paulo Freire, con el nombre de “Pedagogía de la Tolrencia”

2006



- Encuentro Nacional de EP Argentina- Córdoba – Agosto: socialización, debate y actualización de prácticas de Educación Popular

- VIII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – Universidade de Passo Fundo/Passo Fundo, RS, Brasil

- V Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, IPF: “Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida”, Valencia, España, setiembre.



- La Piragua - CEAAL # 23 Sistematización de Experiencias: Caminos recorridos, nuevos horizontes

- La Piragua - CEAAL #24 América Latina nos reta

2007



- Asamblea Intermedia del CEAAL Habana, Cuba: Vigencia e impulso de la EP en AL. Gestión democrática del CEAAL

- IX Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: 86 anos de desafios e leituras críticas do mundo – Universidade Federal de Rio Grande/ Rio Grande. RS, Brasil

- Encuentro de EP Argentina promovido por Ministerio de Desarrollo Social



- La Piragua - CEAAL # 25 América Latina sin analfabetismo ¿Cómo y cuándo?

- La Piragua - CEAAL # 26 Incidencia en Políticas Públicas Educativas: Poder construyendo



- Constitución de la REPRASIS- Red de Prácticas Sistematizadas- Argentina

2008



- Seminario Taller Latinoamericano sobre Movimientos Sociales, CEAAL Cono Sur- Mendoza, Argentina.

- X Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: leva tempo na história para fazermos a história – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Porto Alegre, RS, Brasil

- VI Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, IPF: Globalización, educación y movimientos sociales: 40 años de la Pedagogía del Oprimido”, São Paulo, Brasil, setiembre.

- VII Asamblea Latinoamericana CEAAL- agosto, Cochabamba “La EP está viva”



- La Piragua - CEAAL # 27 Educación Popular y movimientos sociales hoy: Nuevos retos y compromisos

- La Piragua - CEAAL # 28 Educación Popular y paradigmas Emancipatorios

2009



- XI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre, RS, Brasil



- La Piragua - CEAAL # 29 América Latina y el Caribe en Confinte VI, para que todas y todos puedan florecer....
- La Piragua - CEAAL # 30 Educación Popular: Recreándola en nuestros tiempos
- La Piragua - CEAAL # 31 La educación y la juventud: Jóvenes de Latinoamérica superando obstáculos para ejercer su derecho a la educación



- Se publica en castellano por su viuda Nita una nueva compilación de textos inéditos de Paulo Freire, con el título: “Pedagogía del compromiso, América Latina y Educación Popular”
- Se realiza en Belém do Pará, Brasil, la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos.

2010



- Encuentro REDLAC- Religiosas S. Corazón- Argentina “EP y construcción de poder”
- VII Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire. IPF: PAULO FREIRE E AMÍLCAR CABRAL: Por uma Releitura da Educação e da Cidadania Planetária, Praia, Cabo Verde, Septiembre.
- XII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire– Pontificia Universidade Católica/Porto Alegre, RS, Brasil
- 1er Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial, y Encuentro de la Región Andina del CEAAL, en La Paz, Bolivia
- Asamblea Intermedia CEAAL- San Salvador- El Salvador. De Bartolina Sisa a Mélida Amaya Montes y Monseñor Romero. La EP en la lucha por el buen vivir



- La Piragua - CEAAL # 32 Mirando hondo: Reflexiones del estado de la Educación Popular
- La Piragua - CEAAL # 33 Compartimos reflexiones y prácticas de Educación Popular de Centros Afiliados del CEAAL.

2011



- XIII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: Paulo Freire na agenda da educação conhecimento, diálogo e esperança – UNIJUI/Santa Rosa, RS, Brasil



- La Piragua - CEAAL # 34 Alfabetización y Educación básica de calidad, un derecho para personas jóvenes y adultas. Políticas y desafíos. Plan Iberoamericano de Alfabetización
- La Piragua - CEAAL # 35 Genero, mujeres y Feminismo: APORTES, Bogotá, Colombia. de la Educación Popular a la lucha de las Mujeres

2012



- VIII Asamblea CEAAL- mayo, Lima: “EP y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe”
- XIV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: educação popular e transformação social – Universidade Federal da Fronteira Sul – Erechim, RS, Brasil.
- VIII Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, IPF: “Imaginar un mundo donde es más fácil amar- Educación y Justicia Social en Paulo Freire”, Los Angeles EEUU, septiembre.
- Nuevo Comité Directivo CEAAL- Cambio sede Secretaría General a Perú



- La Piragua - CEAAL # 36 Economía Solidaria



- La Piragua - CEAAL # 37 Educación Popular y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe

2013



- XV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: Paulo Freire e a educação nas cidades – FACAT/Taquara, RS, Brasil.



- La Piragua - CEAAL # 38 Movimientos sociales y desafíos para la Educación popular: Una mirada desde el CEAAL
- La Piragua - CEAAL # 39 Apuestas programáticas desde la Educación Popular

2014



- Asamblea Intermedia CEAAL, Agosto Quito, Ecuador. “Los Desafíos de la Agenda Político social Latinoamericana y Caribeña, y los retos para CEAAL como Movimiento de Educación Popular y Movimiento de educadoras y educadores populares”
- IX Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, IPF: “Caminos de emancipación más allá de la Crisis”. Turín, Italia.
- V Encuentro nacional e internacional y VII Regional de experiencias en educación popular y comunitaria. Universidad del Cauca. Grupo de Educación Popular, Popayán, Colombia
- XVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: ética, criatividade e boniteza em Paulo Freire – Universidade Regional Integrada/Santo Ângelo, RS, Brasil



- La Piragua - CEAAL # 40 Construyendo Movimiento de Educación Popular
- Pensamiento Popular: Aportes para una Educación Popular, # 1. Ceid, Asoinca, Colombia

2015



- XVII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: Educar com seriedade sim, mas com ALEGRIA! As classes populares na Escola Pública. – Universidade Federal de Santa Maria/ Santa Maria, RS, Brasil.



- La Piragua - CEAAL # 41 – Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidades
- Pensamiento Popular: Aportes para una Educación Popular, #2, Ceid, Asoinca, Colombia.



- Se realiza en Incheon, Corea del Sur, el Foro Mundial de Educación organizado por la Unesco para evaluar el cumplimiento de los acuerdos de Dakar 2000.

2016



- Encuentro Educación Popular y Universidades. Foro Social de Educación Popular. Porto Alegre, enero.
- XVIII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freirianas: Diálogos e Trajetórias - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS, Brasil.
- X Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire. Instituto Paulo Freire: “Paulo Freire y la superación del neoliberalismo”, Santiago de Chile, septiembre.



- IX Asamblea del CEAAL, junio, Guadalajara. Soberanía, Justicia Social y Ambiental, Democracias Participativas y Paz: desafíos para la Educación Popular Nuevo Comité Ejecutivo conformado como Equipo de Coordinación Estratégica. Cambio sede de la Secretaría General a Guadalajara, México.



- LA PIRAGUA- CEAAL # 42- Soberanía, Justicia Social y Ambiental, Democracias Participativas y Paz: desafíos para la Educación Popular
- PENSAMIENTO POPULAR: Aportes para una Educación Popular, # 3, Ceid, Asoinca, Colombia



- Foro Social Mundial. Montreal, Canadá, Agosto

2017

- IX Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”, Cienfuegos, Cuba
- XIX Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: Reinventando Paulo Freire na atualidade: pedagogias na luta contra as opressões, Rio Grande, RS, Brasil.
- Encuentro Mesoamericano de Experiencias de comunicación, cultura y educación popular, San José, Costa Rica.



- III Seminario Internacional Paulo Freire “Educación Popular: construcción de lo común para transformar el mundo” Buenos Aires, Argentina
- VI Encuentro Internacional de Educación Popular y IX Encuentro Regional de Experiencias de Educación Popular en Popayán, Colombia.
- XXIV Encuentro de creatividad de la Red ALFORJA, Guatemala.
- Encuentro “Trayectorias y desafíos de la Educación Popular en procesos de construcción de paz”, Bogotá, Colombia



- Foro Social de las Resistencias: Porto Alegre; Enero.
- Conferencia Mundial sobre Democratización del Conocimiento a 40 años del Congreso de IAP convocado por Fals Borda. Cartagena, Colombia. Junio.

2018

- La Educación en el Siglo XXI: nociones y experiencias de las pedagogías críticas y la educación popular. San Salvador, El Salvador, mayo.
- X Encuentro internacional “Presencia de Paulo Freire”, Cienfuegos, Cuba
- XX Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire: Legado y presencia de Freire em Rio Grande do Sul, São Leopoldo, RS, Brasil.
- II Congreso Internacional Paulo Freire, Belo Horizonte, MG, Brasil
- II Encuentro Nuestroamericano de Autoeducación Popular, Pedagogías Críticas e Investigación Militante. Santiago, Chile
- XIV Encuentro de la Red de Redes de Educadorxs Populares, Buenos Aires, Argentina.
- 2° Encuentro Latinoamericano de educadores populares y docentes, Buenos Aires, Argentina
- III Encuentro de Educación Popular “Un diálogo intergeneracional en torno a nuestras prácticas y sentidos”, Bogotá, Colombia
- X Colóquio Internacional Paulo Freire - Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido, Recife, Brasil



- VI Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores Populares, en Montevideo, Uruguay
- Encuentro Latinoamericano y Caribeño y Asamblea Intermedia del CEAAL, La Educación Popular en Movimiento por justicia social, democracia e igualdad, Buenos Aires, Argentina. noviembre



- La Piragua # 43: CEAAL, 35 años de hacer Educación Popular. Historia, Memoria y Perspectivas para América Latina y el Caribe
- Revista Caracol, el apañe de los pinos # 1, Colectivo Caracol, Chile.
- La publicación quincenal “La Carta” del CEAAL llega a su número 600.
- America Latina en Movimiento No. 533: Educación Popular para Reinventar la Democracia, ALAI, Quito, Ecuador.



- Foro Social Mundial: “Resistir es crear, resistir es transformar” Salvador de Bahia; enero
- Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico: Las luchas por la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento, Buenos Aires, Argentina.

Este libro se terminó de imprimir en agosto de 2021

Impresion Arte Peru SAC
Jr. Orbegoso 249 - Breña
contacto@impresionarteperu.com

Fuentes tipográficas: Perpetua e Intuitive
252 páginas en propalibro beige 70gr
Dimensiones: 16cm x 24cm



El autor con Paulo Freire, Managua 1983, nacimiento del CEAAL

Este libro es producto de un largo proceso práctico y teórico de Educación Popular a lo largo de varios años. El autor fue elaborando estas reflexiones en diálogo con otras educadoras y otros educadores populares al calor de su práctica en el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica, la Red Mesoamericana ALFORJA y el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL. Así, realiza un recorrido por la historia de la Educación Popular latinoamericana desde el siglo 19 hasta la actualidad, y explicita los fundamentos éticos, políticos y pedagógicos que la caracterizan.

Este texto es una muestra de cómo las prácticas de Educación Popular, entendida como fenómeno sociocultural y concepción educativa propios de América Latina, pueden ser sistematizadas y reflexionadas críticamente, produciendo aportes teóricos que tienen sentido en la medida que vuelvan a las prácticas para alimentarlas, en un proceso inagotable de vínculo entre práctica y teoría, entre acción y reflexión.

ISBN: 978-958-49-0368-6



9 789584 903686