



De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias

María Teresa Sirvent

Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires,
Argentina.
m_sirvent@yahoo.com

Historia Editorial

Recibido: 00/00/2018
Aceptado: 00/00/2018

Citación recomendada

Sirvent, M. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 12-29

From popular education to participatory action research. Pedagogical perspective and validation of their experiences

Da educação popular à investigação ação participativa. Perspectiva pedagógica e validação de suas experiências.

Resumen

El artículo desarrolla y profundiza en los conceptos vertebrales de la Investigación Acción Participativa (IAP), la Educación Popular y la Pedagogía Crítica, desde una perspectiva pedagógica. Presenta la puesta en práctica del trabajo llevado a cabo con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares e instituciones educativas de diferente grado de formalización de la periferia urbana de Buenos Aires. Finalmente, analiza la validación de la IAP en términos de impacto del proceso en los participantes, en el espacio de la cultura popular y del pensar crítico y reflexivo.

Palabras claves:

Investigación Acción Participativa, Educación Popular, Pedagogía crítica

Abstract

The article develops and deepens in the vertebral concepts of Participatory Action Research (PAR), Popular Education and Critical Pedagogy, from a pedagogical perspective. It presents the implementation of the work carried out with groups of leaders and members of popular organizations and educational institutions of different degrees of formalization of the urban periphery of Buenos Aires. Finally, it analyzes the validation of the PAR in terms of the impact of the process on the participants, in the space of popular culture and of critical and reflective thinking.

Keywords:

Participatory Action Research, Popular Education, Critical Pedagogy

Resumo

O artigo desenvolve e aprofunda nos conceitos vertebrais da Investigação Ação Participativa (IAP), Educação Popular e Pedagogia Crítica, a partir de uma perspectiva pedagógica. Apresenta a implementação do trabalho realizado com grupos de líderes e membros de organizações populares e instituições educacionais de diferentes graus de formalização da periferia urbana da cidade de Buenos Aires. Finalmente, analisa a validação do IAP em termos do impacto do processo nos participantes, no espaço da cultura popular e do pensamento crítico e reflexivo.

Palavras-chave:

Investigação Ação Participativa, Educação Popular, Pedagogia Crítica

El contexto

El puntal de este artículo son nuestras experiencias de investigación acción participativa (IAP) desarrolladas fundamentalmente en Argentina con líderes y miembros de organizaciones barriales de la periferia urbana de Buenos Aires y que se llevan a cabo desde 1984 hasta el presente. Estas experiencias se encaminan a la construcción colectiva de conocimiento científico que opere como instrumento clave en el fortalecimiento de los grupos de sectores populares intervinientes, en su capacidad de participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana.¹ Es nuestra aspiración analizar la perspectiva pedagógica de dichas experiencias encuadrada en los conceptos vertebrales de la educación popular y de una pedagogía crítica. Todos sabemos que no podemos debatir cuestiones de Investigación Social y de educación popular de jóvenes y adultos en un vacío histórico. Estas prácticas se van perfilando según los contextos históricos y los desafíos que debemos enfrentar.

Desde nuestra perspectiva el contexto sociohistórico de América Latina que estamos viviendo hace a una cultura popular y cotidiana atravesadas por contradicciones en las que se confrontan y se tensionan con agudeza, por un lado las fuerzas de la ruptura con una historia de dominación a través del crecimiento de la población en la conciencia de sus derechos y en la defensa de los mismos y en el reconocimiento de la participación social como una necesidad humana. Y por el otro lado las fuerzas de la continuidad de la aceptación y del sometimiento a través de la presencia de mecanismos de poder «macro» y «micro» que intentan «controlar», «neutralizar», «ahogar», este crecimiento, apelando a fantasmas históricos tales como el miedo a la «punición» por el disenso, la cooptación, el clientelismo y la fragmentación entre otros mecanismos anti participativos. En un texto, Leonardo Boff,² teólogo y filósofo brasileño hace referencia a la situación actual de su país y dice así:

Yo, como tantos, estoy con una profunda tristeza, pues este golpe está desmontando a nosotros, y está penalizando, especialmente, a los pobres, a los trabajadores; porque quien armo ese golpe fue la clase burguesa, aquellos 71440,00 súper millonarios, es decir, ¡fue un golpe de clase! que usó el parlamento y la justicia para nuevamente culpar al Estado, y beneficiarse nuevamente de los grandes proyectos de Estado. Además, difamar a los líderes, vulnerar y fragilizar a todos los movimientos sociales, y ellos, nuevamente, volver al poder. [...] Cuando cada 15 años, 20 años; cuando la población que está de bajo, comienza a andar, se organiza, comienza a conquistar derechos, dignidad, trabajos, salarios, estabilidad del empleo, levantan la cabeza...ellos dan un golpe. Es la misma cosa, es nuevamente volver al poder; es un golpe contra el pueblo brasileiro.

1 Esta investigación acción participativa se inscribe en el Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent (directora); Lic. Amanda Toubes; Lic. Hilda Santos (codirectoras). Se lleva a cabo desde el año 2001, por el equipo investigador de la UBA con la participación de líderes barriales, docentes y vecinos pertenecientes a organizaciones barriales de los barrios Mataderos y Lugano (Villa 15) y a la Escuela Media Nro. 2 del Distrito Escolar XX. El equipo investigador de la UBA, con la dirección de María Teresa Sirvent, está compuesto por Claudia Lomagno, Sandra Llosa, Andrea Fernández, Alina Fontana, Karina Paiva, Alejandra Stein, Mariana Vázquez, Natalia Natanson, María Muñoz y María Elena Benítez. Esta experiencia de IAP se desarrolla actualmente con la participación de las siguientes instituciones de los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15): Centro Popular Mataderos; Merendedor y Biblioteca Frutos de la Unidad; Departamento de Cultura y Educación del Club Nueva Chicago; Centro Conviven Villa 15; Club de Jóvenes; Centro Integral Comunitario Horas Felices; Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Mataderos, Liniers y Villa Luro y la Escuela Media n.º 2 D. E. XX. Asimismo, esta investigación forma parte de los proyectos UBACYT y UBANEX de la Universidad de Buenos Aires.

2 Entrevista al teólogo y escritor Leonardo Boff «El objetivo del imperio es eliminar liderazgos progresistas». Por Washington Uranga en <<https://www.pagina12.com.ar>>, 14 de mayo de 2017.

En Argentina, hemos observado con preocupación, tanto en las instituciones de educación superior como en los movimientos sociales y asociaciones barriales, la presencia cotidiana de mecanismos de poder y de toma de decisiones institucionales que obstaculizan la generación de ámbitos de debates y discusión plenamente democráticos y que por tanto «hieren» la formación de una ciudadanía democrática plena de *creatividad, libertad, autonomía, pensamiento reflexivo y crítico y capacidad de organización y participación social*. Desiderátum de nuestras experiencias de investigación acción participativa.

Paul Legrand,³ en un lúcido trabajo de 1994 nos hablaba de dos paradigmas enfrentados en la educación permanente actual: la búsqueda de la persona de la respuesta «versus» la búsqueda de la persona de la pregunta. La persona de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos «cierren». Para ella, los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio: es un capital, un capital de consumo; es tener más o menos. Cuanta más respuesta tiene a su disposición se siente más rica y equipada. La persona de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad. Es la artista y científica de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. La persona de la pregunta es la persona de la dialéctica. Es decir la del acercamiento científico y poético a la realidad. Pensar y vivir dialécticamente no es seguir automáticamente

la sucesión de hechos y de transformaciones, sino más bien es esforzarse en captar o penetrar los resortes más o menos concretos de esas transformaciones; descubrir la esencia del cambio más allá de sus apariencias.

Es por eso que, a la luz de nuestra mirada del contexto actual y de nuestros pilares pedagógicos de la IAP, consideramos que *la pregunta no es privativa de la ciencia o del científico*. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana.

Esto hace que uno de los postulados claves de nuestras experiencias de IAP es que la emancipación de nuestro pensamiento se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar porque las cosas son así y por qué no pueden ser de otra manera.

Se juega entonces, en nuestro derecho a luchar, no sólo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente.

El momento histórico de fines del año 1983 y principio de 1984, marcó para la Argentina la vuelta a la Democracia después de los años de dictadu-

ra militar y terrorismo de Estado más cruentos que ha sufrido la historia de nuestro país. Desde este retorno a la democracia y hasta nuestros días, estamos recorriendo un duro camino para lograr la conquista y fortalecimiento de la participación y de la organización social en todos los planos de nuestra vida cotidiana.

A través de nuestros trabajos⁴ fuimos detectando una serie de rasgos de la vida cotidiana y asociacional que operaban y operan como obstáculos del fortalecimiento de la trama organizativa de los sectores populares. Pudimos visualizar cómo una historia social y política del país y la cruenta dictadura militar no había pasado en vano: había dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de «ver» la realidad, inhibiendo no sólo nuestras posibilidades de participar sino incluso, negándonos la posibilidad o ahogando en nosotros mismos el sentir la necesidad de participar. Es lo que hemos denominado la pobreza de participación o pobreza política.⁵

Fuimos identificando en nuestros trabajos que los mecanismos antiparticipativos que habíamos aprendido se legitimaban y reproducían en el día a día de la vida asociacional y cotidiana, limitando o atentando contra nuestra participación y creación social. Y eran muy difíciles de quebrar.

Descubrimos la profunda trama entre participación social y mecanismos de poder. Compleja relación que terminaba abortando los intentos participativos, a través de mecanismos de poder

3 Legrand, Paul, L'homme de la réponse et l'homme de la question. *International Review of Education*, vol. 40, n.º 3-5, 1994, 339-342.

4 Para más detalles, ver Sirvent, María Teresa, La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina, en *Revista Argentina de Sociología*, tomo 5 n.º 8, 2007, Consejos de Profesionales en Sociología/ Miño y Dávila Ed.

5 Para más detalles, ver Sirvent, M. T., Multipobrezas, violencia y educación. En *Violencia social y derechos humanos*. Inés Izaguirre (coord. y comp.), Editorial EUDEBA, 1998. Decíamos, el poder dominante se fue transformando en nuestro sentido común. Se volvió natural lo que debió escandalizarnos (Hernán Kesselman). Ha escrito al respecto un filósofo argentino: «Es el efecto del genocidio en nuestras mentes. [...] El terror no permite al ser humano adquirir conciencia de sí mismo... enmudece... aterra, y en ese sentido el nivel de percepción de la realidad está adecuado al miedo que produce, ver y decir cosas que no son toleradas por el Poder. Te divide la cabeza; no podés imaginar siquiera porque el imaginario viene de afuera y se mete en vos» (León Rozitchner; el destacado es nuestro). Ver Sirvent, M. T., capítulo IV de *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Ed. Miño y Dávila, 2008. Segunda versión ampliada.

que fueron «ahogando» las demandas colectivas consideradas peligrosas para el *statu quo*, a través de acciones de represión manifiestas, o bien por la «coaptación» de los líderes de un movimiento de resistencia o protesta (mecanismos de no-decisión).⁶ Mecanismos de poder que ya cientistas políticos en la década del 80 señalaban como la forma más perversa de ejercicio de poder.⁷ Lukes (1981: 24-25) escribe:

¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas? ¿Ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este orden como natural e incambiable o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?

Nosotros estamos ocupados de encontrar como es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. (La traducción y el destacado son nuestros)

Este ejercicio del poder actuando en la construcción de nuestro pensamiento, es el producto de procesos de aprendizajes, formales y no formales.

Pero lo que se construye se deconstruye y desaprende.⁸ Es este encuadre histórico del contexto de descubrimiento⁹ el que da cuenta de nuestra finalidad central en las prácticas de la IAP: *la construcción colectiva de conocimiento científico conducente al fortalecimiento de la capacidad de participación real*¹⁰ y *de organización social de los sectores populares intervinientes en las mismas*.

El argumento central

La participación real no es una mera ilusión producto de mentes idealistas; es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación. Presenta avances y retrocesos; demanda etapas graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual que vayan modificando las representaciones inhibitorias que constituyen obstáculos de cualquier intento de producción colectiva.

Es en este punto que, asumimos el *valor central de la IAP en una perspectiva de educación popular* para la identificación, de los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social. En nuestras experiencias, esta identificación ha

implicado el desarrollo de procesos de construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP implementada con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares.

Son estas experiencias las nutrientes de nuestro argumento central: *el concebir a la IAP en un enmarcamiento de educación popular como instrumento enriquecedor de la capacidad de la población para una participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana*.¹¹

Las notas vertebrales de la investigación acción participativa en una perspectiva de educación popular

La IAP es un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, de fortalecer la organización social y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares.

Se asume que la construcción conjunta de conocimiento científico es un instrumento de lucha social, a partir de la posibilidad de que el «objeto» de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano.

6 En este aspecto trabajamos con la noción de *tridimensionalidad del poder*, presentada por Steven Lukes (1981). Lukes, Steven (1981). *Power: a radical view*. Londres: The MacMillan Press.

7 Lukes, Steven, (1981).

8 Sirvent, M. T. El valor de educar en la sociedad actual y el «talón de Aquiles» del pensamiento único. En *Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe*, año V, n.º 10, noviembre de 2001.

9 *Contexto de descubrimiento* entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, académicos, etcétera, que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Ver detalles en Sirvent, M. T. Enseñar a investigar en la universidad: contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado, en M. E. dal Pai Franco, J. J. Zitkoski y S. R. Kieling, *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: Edipucrs-Editora Universitaria de PUCRS, 2016.

10 A lo largo de nuestras investigaciones hemos construido y consolidado la diferenciación conceptual entre participación real y simbólica. Ver, entre otros, Sirvent, M. T. a) *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, 2008, Ed. Miño y Dávila, segunda edición ampliada; b) La investigación acción participativa y la educación popular. Su encuadre pedagógico en La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión, en Flora M. Hiller, María José Amejeiras, Nora Graciano (comp.), Ed. Facultad de Filosofía y Letras, 2011; Sirvent, M. T. y Rigal, L. *Investigación acción participativa, un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*, Quito: Proyecto Páramo Andino, 2012.

11 Sirvent, 2008; Sirvent, 2011; Sirvent y Rigal, 2012.

El concebir a la IAP en sí misma como una intervención pedagógica, supone un entramado dialéctico entre las prácticas de la investigación acción participativa (IAP) y las acciones de educación popular orientadas hacia la creatividad y la participación social. Este enunciado tiene un doble fundamento.

En primer lugar es importante remarcar que la investigación acción participativa es un modo de hacer ciencia de lo social,¹² caracterizado por la articulación o trama de tres pilares vertebrales: *investigación/participación y praxis*¹³ educativa. Las prácticas de la IAP tienen en común el concebir a la Investigación y la Participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícito componentes de acción educativa. Este es el trípode conceptual donde se apoyan las acciones de la IAP.

La columna vertebral de la investigación define a la IAP como un modo de hacer ciencia de lo social. La caracterizamos como una *investigación científica* en la medida que es una práctica científica que busca generar conocimiento sobre la realidad adoptando recaudos de vigilancia epistemológica y de validación al igual que una seria y rigurosa investigación académica. Tiene su nota distintiva en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso de investigación y en la construcción del conocimiento científico. Estamos hacien-

do referencia a una participación real en el proceso de construcción colectiva del conocimiento científico.

La participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico demanda la apropiación por parte del grupo implicado de los conocimientos e instrumentos básicos del quehacer científico. Esto supone claros procesos de aprendizaje caracterizados por su diferente grado de formalización.¹⁴

Los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórica y práctica con *procesos educativos* de aprendizajes grupales e individuales donde el investigador juega un doble rol: el de investigador y el de educador popular. Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular.

El proceso y el producto de las acciones de la «cocina de la investigación» de la IAP van facilitando el proceso de *objetivación de la realidad cotidiana* por parte de la población involucrada. Se refiere al proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, estudio e investigación para la misma. Dentro de este proceso de aprendizaje y conocimiento se profundiza la confrontación de fuentes, información, teorías del conoci-

miento cotidiano y del conocimiento científico. Nos estamos refiriendo al proceso de tomar distancia, de «ver» o «leer» nuestro entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo.¹⁵

Así se expresaba un docente de la escuela participante del grupo de la IAP, en ocasión de trabajar con los documentos de relatos del proceso de la IAP:

Cuando estuvimos leyendo esto fue un momento de mucho quiebre. Yo no estoy hablando de otro... Estamos hablando de lo que a mí me pasa cotidianamente, lo que me pasa con los chicos, con los adultos. Era esto de investigador investigado. No estaba mirando una planta que crecía fuera de mí... No estoy hablando de otro que está haciendo otra cosa... y me preguntaba... ¿qué pasaba con este doble rol de ser investigado pero a la vez de constituirnos como investigadores? ¡Estaba siendo objeto de mi investigación! ¡Nosotros mismos éramos objeto investigado! Nos ayudó el distanciamiento.

La columna vertebral de la educación implica cerrar este entramado de articulación entre los procesos de investigación, participación y praxis educativa sin el cual es imposible concebir la participación real de la población en la construcción colectiva de conocimiento. La ausencia de estos procesos de aprendizaje puede generar la ilusión de una participación inexis-

12 Se asume la legitimidad de «diferentes modos de hacer ciencia de lo social» no solo como un «uso» de diferentes técnicas de obtención y análisis de información empírica, o como una mera diferenciación entre «usar» números o cualidades para representar los fenómenos sociales, sino como diferentes maneras de pensar o concebir el «hacer» investigación social. En este sentido hemos introducido la nominación de modo verificativo, modo de generación conceptual y modo de praxis participativo. Para más detalles, ver Rigal, L. y Sirvent, M. T. *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*, 2018. Manuscrito en vías de revisión.

13 Desde la T. S. Crítica se remarca la noción de *praxis*, entendida como acción social intencionalmente dirigida a: a) transformar su naturaleza; b) transformar la organización social y las condiciones sociales de la vida humana; c) transformar la conciencia y el pensamiento.

14 Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. Revisión del concepto de educación no formal, *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal-OPFYL*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2006.

15 En nuestro trabajo asignamos especial atención a la identificación de necesidades colectivas y demandas, a través del trabajo reflexivo con líderes y con la población en general, analizando aspectos de la vida cotidiana y de la memoria colectiva.

tente. De un «como si...» de la participación. *Sostenemos que participación sin conocimiento facilita la manipulación y el engaño de una participación inexistente.* En segundo lugar, la trama tejida entre las columnas vertebrales de la IAP donde resaltamos el papel de los procesos de aprendizajes tiene que ver al menos con tres notas distintivas de la IAP:

- la relación sujeto-objeto de la investigación que se inscribe en el devenir histórico de la dualidad objetividad-subjetividad
- la construcción colectiva del conocimiento
- lo grupal como base de dicha construcción

La relación entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer nos conduce a enfrentar la dualidad *objetividad-subjetividad* en ciencias sociales. En este sentido la historia de la investigación en ciencias sociales y del debate metodológico nos muestra el devenir de posiciones desde las concepciones que asumen que el sujeto que conoce debe «pararse» «fuera» de lo que va a ser conocido considerando que la verdad objetiva es posible («externalidad»), hasta postulados que sostienen no sólo la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer («internalidad»), sino también la necesidad de la participación del sujeto-objeto de estudio en la construcción de un conocimiento colectivo sobre su realidad cotidiana. Aquí se juegan concepciones epistemológicas sobre la implicación tanto del investigador como del investigado en la construcción del conocimiento. Las relaciones de «externalidad» y de «internalidad» comparten una característica en común: una postura *contemplativa*¹⁶ frente al objeto. Desde la tradición de la teoría social crítica, en la IAP se «rompe» con la relación *contemplativa* para asumir una intencionalidad de *emancipación* en el sentido

de un proceso de construcción del conocimiento científico que apunta a procesos de aprendizaje y de ruptura crítica por parte del «objeto» a través de su participación en la construcción colectiva del conocimiento científico.

Aquí fuimos aprendiendo maneras diferentes de trabajar con los vecinos, entrevistándolos, haciendo fichas de sus voces, invitando para la reunión siguiente, recuperando de forma sintética lo que se hizo en la anterior; es decir, cosas de una investigación seria... Si hubiéramos sabido todo esto en 1987, si hubiéramos sido investigadores en aquella época, nosotros le hubiéramos preguntado al vecino cómo quería que se organizara el barrio.

Yo creo que estas cosas que estamos haciendo son de una investigación seria. Cómo vamos volcando en las fichas lo que nos dice la gente, en tantos momentos de estos años, cuánta explicación tuvimos sobre cómo se va haciendo una ficha. O este tipo de invitación para la siguiente reunión donde se marca de forma muy sintética qué es lo que se ha hecho en la reunión anterior. No es solamente la invitación: «Vení a tal hora...», sino que de todas las horas que hemos estado conversando, intercambiando, se llega en estas síntesis a lograr un avance más.

(Frasas de líderes de instituciones barriales participantes en nuestro grupo.)

La posibilidad de la puesta en acto de esta participación en la construcción del conocimiento científico, *presupone de manera ineludible la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje desde un abordaje del paradigma de la educación popular.*

La perspectiva pedagógica de la investigación acción participativa

El encuadre pedagógico de nuestras prácticas que articulan la investigación acción participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la educación popular tiene su marco en las notas vertebrales de la teoría social crítica y en una visión holística del hecho educativo.

Nos referimos a un paradigma educacional, históricamente caracterizado por su profunda intencionalidad política en la búsqueda de ser un instrumento de emancipación de los sectores explotados y sometidos por una sociedad capitalista marcada por profundas injusticias, desigualdad y discriminación social. Implica una opción de trabajo junto a grupos y clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el fin de incidir en su capacidad de organización y de participación. Se concibe a la apropiación y construcción colectiva de conocimiento como un instrumento clave en la constitución de dicha capacidad.

La visión holística del hecho educativo asume la perspectiva de la educación como Educación Permanente. Partimos de una visión global de la educación, una concepción integral de lo educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela. Refiere a la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva se basa en la percepción de la educación como una necesidad y derecho humano permanente para todos los individuos y grupos sociales, y en el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia.

Esta visión global del fenómeno educativo en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la con-

16 Rigal y Sirvent, 2018.

cepción hegemónica de la educación focalizada en la escuela y en los niños.¹⁷

Esta perspectiva es el fundamento central por el cual concebimos nuestra propuesta de educación popular y de investigación acción participativa, como acciones de investigación y de educación que se desarrollan en espacios educativos con jóvenes y adultos de diferente grado de formalización,¹⁸ donde se remarcan los denominados aprendizajes sociales.

En la perspectiva de este trabajo se distinguen las siguientes dimensiones de análisis claves de nuestras prácticas de IAP en un encuadre de educación popular.

Su dimensión sociopolítica

Tiene su anclaje en la noción del hecho social, desde la tradición de la teoría social crítica, como una estructura de significados atravesada por una trama de poder, clases sociales e injusticia social cuya construcción no es ingenua. Es decir una estructura de significados «anclada» en una estructura de dominación. Se parte de una visión de nuestra sociedad latinoamericana y argentina surcada desde siempre y horadada por la injusticia social y la dominación.

Se asume una visión de la transformación social asociada al crecimiento de la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad de participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje para realizar sus intereses objetivos específicos.¹⁹

Su dimensión epistemológica

Se concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y práctica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Conocer la realidad es comprender los hechos como partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones.

Se asume la legitimidad y validez de un modo de hacer ciencia de lo social que implica la construcción colectiva de un conocimiento científico como instrumento que afiance la participación y la organización de los sectores populares.

Desde la teoría social crítica y su concepción del hecho social, emerge la noción de *emancipación* y de la ciencia como «conocimiento emancipatorio». La visión de la ciencia y de la educación emancipatoria percibida como conciencia social crítica busca develar los mecanismos de poder y hegemonía y superar los atravesamientos ideológicos en un orden perverso e injusto. Implica producir saberes emancipatorios²⁰ que aseguren autonomía y libertad.

Se remarca la noción de «praxis» buscando superar la división entre teoría y práctica, sujeto y objeto y la elaboración de un conocimiento fragmentado que impide la captación de la dinámica y la esencia de los hechos sociales. Esta noción encierra presupuestos fundamentales de la dimensión cognitiva y epistemológica de nuestras prácticas de investigación y pedagógicas, tal como señalamos más arriba.

La vida cotidiana está llena de afirmaciones y prácticas basadas en conocimiento de sentido común. De un sentido común que tiende a naturalizar los hechos de la realidad, a afirmar que «las cosas son como son y no pueden ser de otra manera». Por ejemplo, convertir las víctimas en victimarios, es decir en culpables de su propia situación de desamparo, o encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria o de pobreza. Son mecanismos que naturalizan la pobreza y la injusticia; mecanismos que enmascaran o inhiben la posibilidad de identificar los factores estructurales, que como en las falacias del neoconservadurismo,²¹ llevan a «naturalizar» la pobreza, la violencia, el desempleo y a considerarlos inevitables. *Se concibe el espacio del pensamiento y de la cultura como un espacio de lucha de clases. La dominación se expresa en el campo del pensamiento.*

Ya muchos cientistas sociales han expresado que la lucha social, la lucha de las clases sociales se juega también en el campo de la cultura cotidiana, entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios del mismo fenómeno. Es la lucha por la apropiación de la llave del código.²² Se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje a los fenómenos de nuestra vida cotidiana. Fundamentalmente se expresa en categorías, en conceptos, en palabras en significados que usamos para describir e interpretar la realidad y tienden a desmovilizarnos, apoyan nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción.

17 La educación permanente incluye la *educación inicial* (haciendo referencia a los tres niveles de la educación formal: primario, secundario y superior o universitario); la *educación de adultos* de diferentes grados de formalización y los *aprendizajes sociales* (Sirvent y otros, 2006).

18 Sirvent y otros, 2006.

19 Sirvent M. T. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, 1999. Buenos Aires: Ed. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Miño y Dávila, 2.ª ed. 2004.

20 Rigal, Luis, El sentido de la producción de conocimientos para la práctica social: los desafíos de nuevos actores sociales. En *Pensar la ciencia*, II, Biblioteca del Congreso de la Nación, 2004-2005.

21 Sirvent, 2001.

22 Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte.

La puesta en acto del concepto de *emancipación y de liberación* como nota central de las prácticas que articulan la investigación acción participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la educación popular supone el análisis colectivo de las representaciones sociales que facilitan y/o inhiben la capacidad de un grupo social para su participación y organización social. Implica una praxis investigativa y pedagógica de descubrimiento colectivo de la complejidad y de las contradicciones presentes en nuestras maneras de pensar y concebir el entorno cotidiano.

Desde esta perspectiva se asume que construir poder a través del conocimiento implica construir categorías del pensar la realidad que puedan devenir en acciones de movilización colectiva en confrontación con los significados que desmovilizan y paralizan.

Su dimensión metodológica

No nos referimos específicamente a las técnicas de trabajo sino a los modelos de investigación y de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. Toma centralidad metodológica lo grupal como instancia productora de conocimiento colectivo.²³ Con anclaje en las dimensiones sociopolítica y epistemológica, la dinámica grupal que se implementa enfatiza la articulación de los procesos de Investigación, Participación y Praxis Educativa en la búsqueda de la construcción de un conocimiento colectivo orientado a una doble dimensión de la noción de praxis. Remarcamos, como expusimos anteriormente, el concepto de praxis, entendida por un lado como una acción social inten-

cionalmente dirigida para la transformación de la conciencia y el pensamiento y por el otro como acción social dirigida a la modificación de la organización social a través del crecimiento de la población en las capacidades de participación y organización para una acción colectiva de cambio. Nuestras experiencias parten de la descripción de las situaciones problemáticas vividas como tales por los participantes. Explora los factores que pueden dar cuenta de la misma y la determinación de fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva del conocimiento que se va «amasando» en el juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. Se trata de profundizar el proceso clave de *objetivación* de la realidad cotidiana, por parte de la población objeto de estudio.

Se introducen parámetros de evaluación y de validación del proceso y de la producción colectiva no convencionales y focalizados no sólo en el producto, sino en el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y apropiación del proceso realizado y del producto colectivo y de organización colectiva para una acción de cambio. Esta dualidad del proceso de validación es la que hace en gran parte a la complejidad y al desafío que enfrentamos en el proceso de validación de las experiencias de la IAP que demandan crear nuevos criterios para el mismo. Volveremos a este punto clave y vertebral en el último ítem de este artículo.

Coherente con la concepción epistemológica del proceso científico centrado fundamentalmente en la noción de *ciencia emancipatoria* y del conocimiento científico como *instrumento para una praxis social de transformación hacia una sociedad más justa*, el modo de investigación acción participativo se caracteriza por una lógica de investigación cuyos postulados vertebrales

suponen tres rupturas importantes en relación con los modos tradicionales de hacer ciencia de lo social.

1. Primera ruptura epistemológica: se «rompe» con la relación *contemplativa* para asumir un propósito de *emancipación*.
2. La segunda ruptura epistemológica se expresa en que la IAP pretende transformar el *tradicional objeto* de investigación en ciencias sociales (individuos, grupos, colectivos proveedores de información) en el *sujeto-reflexivo de un proceso de conocimiento de su realidad cotidiana* convertida en objeto de análisis, generando un estilo de trabajo que permita la participación real en la investigación de todas las personas implicadas.
3. La tercera ruptura epistemológica: la IAP pone especial énfasis en procesos colectivos de producción de conocimiento que envuelven en una sola práctica a investigadores y participantes de experiencias.²⁴

Este marco de referencia en conjunción con nuestros conceptos vertebrales de poder, participación y cultura popular fue la guía para la implementación de acciones de educación popular y de investigación acción participativa.

¿Cómo trabajamos?

Se busca ilustrar algunos de los postulados centrales presentados, con una experiencia de investigación acción participativa y educación popular que estamos llevando a cabo con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares e instituciones educativas de diferente grado de formalización de la periferia de Buenos Aires. Esta experiencia se viene desarrollando desde el año 2001 hasta el

23 Rigal, 2004-2005. Sirvent, M. T. La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, n.º 22, julio 2004.

24 Sirvent, M. T. y Luis Rigal, *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. I Post Congreso ICQI (International Congress of Qualitative Inquiry). Córdoba, 2 y 3 de octubre 2014.

presente en los barrios de Mataderos, Lugano y Villa 15 (ciudad de Buenos Aires).

Tiene como objetivo central el fortalecimiento de un proceso de construcción de demanda social²⁵ por aprendizaje permanente de jóvenes y adultos de sectores populares en organizaciones y movimientos sociales emergentes de Mataderos y Lugano. En el desarrollo de nuestra experiencia, consideramos dos etapas fundamentales, a lo largo de las cuales el equipo investigador de la UBA, constituido por los docentes-investigadores de la Universidad, conjuga el «oficio de investigador» con el de educador popular para el logro de un equipo de investigación donde los líderes de las organizaciones populares y sus miembros se constituyan como partes de las decisiones de la investigación y fundamentalmente de la construcción de un conocimiento colectivo.²⁶

- Etapa 2001-2006 que abarca los momentos primeros de conformación del grupo de base para la IAP.
- Etapa 2007 hasta el presente que comprende los momentos que hacen a la implementación de la IAP propiamente dicha.

Desde la perspectiva metodológica estamos diferenciando estas dos etapas

según el abordaje participativo implementado, su alcance y modalidad.²⁷

1. Metodología desarrollada en la etapa 2001-2006

Uno de los principios de la IAP es que se trata de una actividad *basada en un grupo* que se organiza en pos de una dualidad de propósitos: generar conocimientos colectivos sobre la realidad en estudio y al mismo tiempo facilitar la organización y movilización de los grupos comprometidos. En nuestro proyecto, dadas las características del contexto sociohistórico e institucional, fue necesario invertir un tiempo considerable en la conformación del grupo de base que ofreciera las condiciones objetivas para el desarrollo de la IAP.²⁸

El foco central en esta etapa de conformación inicial del grupo de la IAP fue una indagación sobre las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos, trabajando con las instituciones y organizaciones de la zona, entre las cuales se encontraban las organizaciones barriales que hoy componen el grupo. Esta indagación también implicó el trabajar con el grupo cuestiones emergentes sobre, la pobreza educativa, el devenir histórico de la participación, las múltiples pobreza, los mecanismos de poder,

los factores inhibitorios y facilitadores del crecimiento de la población en sus capacidades de organización social y participación comunitaria para la articulación de sus demandas educativas.

La indagación realizada implicó una estrategia general metodológica de combinación de abordajes convencionales de investigación social fundamentalmente cualitativos, siguiendo el método comparativo constante,²⁹ en combinación con instancias mínimas de participación, las *sesiones de retroalimentación*. Las sesiones de retroalimentación tenían como objetivo compartir y trabajar con los grupos barriales participantes tanto los resultados de la indagación, como también el proceso de investigación realizado. En términos generales, las sesiones de retroalimentación abarcaron tres momentos: a. la presentación de la información obtenida y sistematizada por el equipo de investigación; b. el proceso reflexivo-creativo de los participantes sobre dicha información constituidos en grupos de trabajo; c. el surgimiento de propuestas para la continuación de la indagación.³⁰ En estas sesiones, se constituyeron como instancias de objetivación de la realidad para los sujetos estudiados, y de espacio para la contribución de los mismos a la creación y recreación del conocimiento. Han sido

25 En nuestras investigaciones, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico en la vida de los individuos y los grupos sociales. Un proceso de construcción individual y social, relacionado con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, su transformación en demanda efectiva o social y su conversión en cuestión de tratamiento institucional o político.

26 Sirvent, M. T.; Lomagno, C. y Llosa, S. *Intervención comunitaria en contextos de pobreza en la ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de animación sociocultural e investigación acción participativa*. Ponencia presentada al 4.º Coloquio Internacional en Animación, Montreal, octubre de 2009.

Sirvent y equipo Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15), 2009, OREALC/UNESCO. Proyecto INNOVEMOS, publicado en el sitio web <<http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang.sp>>.

27 Sirvent, M. T., 1999.

28 El grupo que se fue constituyendo como base para la IAP presentaba algunas de las condiciones que podían facilitar este proceso; fundamentalmente, el ser parte de una población con existencia de organizaciones barriales y con una historia anterior de luchas por la participación y por el fortalecimiento de su organización social, tales como la constitución en el año 1987 del Movimiento de Villas y Barrios Carenciados, MVBC.

29 Glaser, B. y Strauss, A., *The Discovery of Grounded Theory*, New York Aldine Publish Company, 1967.

30 Sirvent, 2004.

y son espacios de «triangulación metodológica *in situ*».³¹

Estas sesiones de retroalimentación fueron constituyendo a lo largo de este período una suerte de construcción dialéctica del conocimiento que se iba «encadenando», eslabón tras eslabón representados por cada sesión. Constituyeron la base fundamental, el sedimento para la constitución del grupo de la IAP a fines del año 2006.

En este momento de constitución del grupo primó el trabajo de planificación e implementación del equipo de investigación de la UBA tanto en la obtención y análisis de la información como en la realización de las sesiones de retroalimentación y la elaboración de los boletines.³² La participación de las organizaciones barriales tenía lugar en las sesiones de retroalimentación.

En el año 2006, se identifican evidencias claras del crecimiento del grupo en su reconocimiento de necesidades educativas colectivas, y en su apropiación de esquemas conceptuales trabajados a lo largo de estos años.

Hacia el final del año 2006 ya se identificaba la presencia de condiciones objetivas para intentar un proceso de investigación acción participativa en la medida que se había constituido un grupo que planteó la posibilidad de continuar trabajando juntos durante el 2007, demandando al equipo investigador de la UBA generar un espacio de educación popular, de reflexión y construcción de un conocimiento crítico para seguir pensando cómo trabajar en torno a las necesidades educativas de la gente y de las organizaciones del barrio.

Era un gran desafío: no se había consolidado un grupo de trabajo todavía, existían conflictos entre las instituciones barriales y había una heterogeneidad entre los participantes. Nos preguntábamos: ¿cómo construir colec-

tivamente un camino de apropiación de esta propuesta para todos?

2. Metodología desarrollada en la etapa 2007-2008 de la implementación de la IAP

A partir de 2007 se inicia una nueva etapa que se continúa hasta el presente, caracterizada por una participación de los referentes de las organizaciones barriales involucradas en todo un proceso de IAP a partir de una situación problemática identificada como tal por el propio grupo.

En esta etapa es importante remarcar el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en cada sesión de trabajo con el objetivo de facilitar la apropiación por parte de los referentes barriales de los conceptos e instrumentos básicos del hacer investigativo. En otras palabras, del conocimiento básico sobre el «hacer ciencia» y de la «cocina de investigación» correspondiente.

En este sentido señalamos que las actividades realizadas abarcan tres rubros:

- instrumentos y actividades a cargo del equipo investigador de la UBA, que se relacionan con la metodología y técnicas utilizadas por el equipo investigador en su continua planificación de las actividades y en su rol, que en determinados momentos conjuga el «oficio de investigador» con el de animador sociocultural;
- instrumentos y actividades claves para el trabajo grupal conducentes a la construcción colectiva del conocimiento en consonancia con los principios básicos de la IAP;

- los instrumentos y actividades propias del trabajo en terreno de la IAP, donde se utilizan técnicas convencionales y no convencionales de investigación tales como, censos, entrevistas, observaciones, grupos focales, videos, trabajo con imágenes gráficas, etc.; todas ellas implementadas por todos los participantes.

Esta etapa de implementación de la IAP, implicó los siguientes momentos:

a. Elaboración colectiva del diseño de investigación

Este momento implicó la toma de decisiones colectivas con las organizaciones barriales correspondientes a las tres preguntas básicas de una investigación: ¿Qué se investiga? ¿Para qué / para quién se investiga? y ¿Cómo se investiga?

Se trabajaron los conceptos básicos referidos a las operaciones vertebrales conducentes a la construcción del objeto y del problema que se desea investigar, tales como: la descripción colectiva del contexto de descubrimiento y de la situación problemática en tanto génesis de una investigación; el proceso de focalización, los antecedentes previos de investigaciones; y la perspectiva teórica de punto de partida en gran parte trabajada colectivamente en la primera etapa.

A través de este proceso, se determina colectivamente como *foco de investigación*: «las opiniones y puntos de vista de las familias, de los jóvenes y del personal de la escuela (docentes, directivos, preceptores, auxiliares) sobre la relación familia y escuela», con un doble objetivo a) la generación de conocimiento y b) el fortalecer la construcción del puente entre la escuela y las organizaciones barriales, a la luz del conocimiento generado en bús-

31 Las sesiones de retroalimentación pueden ser consideradas situaciones de *triangulación metodológica «in situ»*, en la medida en que estamos combinando diferentes procedimientos metodológicos y/o técnicas en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación.

32 Al final de cada sesión de retroalimentación, se elaboraban boletines de las reuniones para compartir con los participantes. Se realizaban visitas y entrevistas que permitían reconstruir con ellos el trabajo realizado a la luz de la lectura del boletín y que implicaban también una nueva obtención de información preparatoria de los encuentros subsiguientes.

queda de lograr una mejor calidad de la educación del barrio.³³

A continuación se trabajó colectivamente en las decisiones sobre el universo de análisis, las unidades de análisis, y la selección de una muestra. Se delimitó el universo de análisis compuesto por el conjunto de familias, personal docente y jóvenes de la Escuela Media n.º 2 del Distrito Escolar XX, situada en el barrio de Lugano. Llegado a este punto se trabajó con el grupo las nociones vertebrales referidas a la elección de los instrumentos de obtención de información empírica.

Después que ustedes presentaron la encuesta como un instrumento de medición, a mí no me gusta. No es lo que yo creo que sirva para nuestros vecinos y nuestro trabajo. Yo prefiero lo que ustedes hablan de una 'entrevista abierta' ¿Así se llama, no?

Deberíamos elaborar preguntas para hacer a los padres. Se escuchó una sola opinión, hay que escuchar a los demás. A mí me gustaría que elaboren esas preguntas para que yo las tenga y pueda salir por mi parte a averiguar donde yo vivo... (Testimonios de los referentes barriales participantes.)

En estas expresiones ya aparecen evidencias del deseo de los propios participantes de indagar y de entrevistar a sus vecinos y familias. En las próximas reuniones se elaboraron colec-

tivamente las preguntas guía para las entrevistas individuales y grupales.

b. Implementación colectiva del trabajo en terreno de obtención y análisis de la información empírica

Se realizaron las primeras entrevistas a los vecinos, docentes y jóvenes a cargo de los miembros de las organizaciones participantes. Fueron acompañados por un miembro del equipo investigador que realizaba el registro. Se continuó con las reuniones planificadas y coordinadas por el equipo de investigación pero centradas en la realización de las entrevistas en terreno y en el análisis de la experiencia de entrevistar para cada uno de los participantes, como fuente de aprendizajes en el rol de entrevistador. Son algunos testimonios de los referentes barriales presentes:

A mí me pareció bastante fluida la conversación. A mí me daba la impresión de que había que escuchar detrás de las palabras, leer entre líneas porque parecía contradictorio, te decía una cosa y terminaba con algo contrario, el concepto iba variando. En algún momento tuve la tentación de opinar y meterme, pero después me dije que no. En líneas generales eso es lo que yo tengo que cuidar, mantenerme objetivo, no querer ni siquiera ayudar a que el otro exprese lo que yo quiero escuchar.

El devenir del trabajo de campo con su combinación de obtención y análisis de la información empírica condujo, como es habitual a un reajuste en la focalización del objeto y en las preguntas de interpelación al mismo que implicó la introducción del abordaje histórico en relación a la historia de creación de la Escuela Media n.º 2 como producto de la participación de vecinos y líderes de las organizaciones barriales en el año 2001.

Este reajuste demandó la realización de nuevas reuniones de indagación con docentes, padres y jóvenes, y de una historia oral filmada con testimonios de vecinos, líderes comunitarios, jóvenes y docentes entre otros, que fueron actores de la creación de esta escuela media. Esta historia oral fue planificada e implementada por el grupo de las organizaciones barriales participantes en su totalidad.

Las técnicas de trabajo a lo largo de la IAP, con cada grupo variaron según el destinatario. En el caso de los jóvenes se trabajó por ejemplo, con técnicas de dramatización y construcción de historietas. Con los docentes de la escuela se realizaron grupos focales de indagación.

El análisis colectivo de la información empírica implicó el desafío de la construcción de espacios de educación popular que facilitaran la apropiación por parte de los miembros de las organizaciones participantes de los procedimientos metodológicos de investigación social propios de un análisis cualitativo. En nuestro caso se

33 La intervención pedagógica desde una metodología de educación popular de adultos orientó las reuniones grupales, facilitando las operaciones mentales de enumeración de elementos, comparación y clasificación, a fin de describir colectivamente el contexto de descubrimiento y la situación problemática que preocupaba a las organizaciones participantes. Como eje de la situación problemática se identificó la *situación de pobreza educativa* de la comunidad y la búsqueda de acciones para *eleva su calidad educativa*. A partir de este eje se obtiene una descripción en detalle de los diferentes aspectos de la situación problemática, sus componentes, los diferentes puntos de vista, las contradicciones. Se fue consolidando la idea de ampliar y mejorar la oferta educativa barrial para los jóvenes y los adolescentes a fin de favorecer la retención de estos e incluir a los que están fuera de ella. A partir del trabajo colectivo realizado, el equipo investigador realizó una sistematización de los distintos aspectos planteados en la situación problemática y se identificó un objetivo colectivo de acción: *tender un puente, crear un espacio de diálogo entre las organizaciones y la escuela*. Este puente de relación entre las familias, las organizaciones y la escuela se vio necesario para enfrentar la situación de pobreza y falta de calidad educativa identificada. Y para construir este puente, el grupo reconoció que era importante conocer las distintas voces de los padres, de los docentes y de los jóvenes. Es en este momento que comienzan a identificar y a expresar su demanda colectiva de investigación: «me gustaría que arranquemos en elaborar preguntas para hacer una encuesta, porque si no se escucha una sola opinión. Me gustaría hacer la encuesta ahí donde yo vivo, con mis vecinos».

trabajó con el grupo los instrumentos básicos de un análisis comparativo de los observables empíricos (las voces de los actores barriales), sobre la base del método comparativo constante.

Este «entrenamiento», como el análisis cualitativo en sí mismo, se realizó en varios momentos, articulados con la dialéctica de la vuelta a terreno. Con un rol y función predominante del equipo investigador de la UBA en esta etapa, se estimularon actividades colectivas en cada uno de los momentos del análisis: en la lectura de los registros, en su análisis, en la identificación de las categorías, en la elaboración, de «memos», lectura y comparación de las fichas de las entrevistas según categorías e identificación de las distintas voces y opiniones dentro de cada grupo indagado (jóvenes, docentes y madres/padres).

Se buscó, asimismo, la desmitificación de los supuestos misterios de la ciencia, sólo al alcance de unos pocos, en un intento de compartir lo más claramente posible los procedimientos metodológicos puestos en juego en cada momento de la investigación. Al respecto del trabajo de análisis, los participantes de organizaciones barriales dijeron, por ejemplo:

Lo que terminamos pensando es que, como había muchas posiciones encontradas, podíamos ver cuáles coincidían; e ir anotando otra vez: «esto coincide con esto [...]»; porque si no, era inabarcable. ¿Cómo hacemos para encontrar acuerdos si hasta una misma persona dice dos cosas opuestas?

Sobre la base de la información analizada, se realizaron una serie de reuniones de retroalimentación con los grupos de familias, docentes y jóvenes entrevistados, a lo largo del pro-

ceso de la IAP que se planificaron e implementaron conjuntamente con los miembros de las organizaciones comunitarias. Funcionaron como espacio de validación y de ampliación del conocimiento construido hasta el momento.

El trabajo conjunto posibilitó la construcción de tres esquemas conceptuales que dan cuenta de las visiones de los docentes, padres y jóvenes así como de una trama de articulación entre estos tres esquemas, identificando colectivamente, los grandes núcleos de significado que aparecían como temas recurrentes. Estos esquemas los denominamos *esculturas* parangonando la idea de creación artística. El análisis colectivo de estos resultados permitió identificar los componentes facilitadores y/o inhibidores de una relación de participación conjunta de escuela-comunidad.

La reconstrucción constante de todo el proceso de nuestro trabajo con el grupo, la reflexión sobre dónde estamos y hacia dónde vamos, ha servido y sirve de anclaje para el gradual reconocimiento del grupo de los avances colectivos del trabajo y de su significado en relación con la vida educacional del barrio. Por ejemplo, he aquí algunos de los testimonios de los referentes barriales:

cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como «barajar y dar de nuevo». Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo.

Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro.

c. Planificación e implementación colectiva de sesiones de retroalimentación ampliadas a los actores de la escuela, de la familia y de los jóvenes: Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación

A fines de 2008, se llevó a cabo un Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación en la Escuela Media n.º 2, en el cual se amplió la participación hacia todos los actores involucrados en la indagación: docentes, directivos, preceptores y personal auxiliar, familias y jóvenes alumnos de dicha escuela.

Se remarca la participación del grupo de los referentes de las organizaciones barriales en el proceso de planificación, definiendo conjuntamente los objetivos de la retroalimentación, el tipo de convocatoria a realizar, la selección de la información a presentar en ese encuentro y la elección de las estrategias y metodologías más adecuadas para la presentación de esa información.

Se acordó que el objetivo de esta sesión de retroalimentación sería doble: a) ser un eslabón clave en la construcción de un conocimiento colectivo del barrio; b) ser un espacio fundamental para el comienzo de la elaboración de un plan de acción que implique actividades innovadoras de modificación de la relación escuela-comunidad tendiente a asegurar la mejora de la calidad educativa.

La implementación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación se desarrolló de acuerdo a esta planificación, en los tres momentos previstos: presentación del proceso y del producto del trabajo realizado hasta el momento, realización de un trabajo en pequeños grupos a fin de facilitar el análisis y ampliación del conocimiento presentado y realización de un plenario final de conclusiones de los pequeños grupos según

factores que ayudan o no ayudan al fortalecimiento del puente escuela-comunidad.³⁴

El desempeño de los miembros de las organizaciones en la presentación general de la historia del grupo coordinador, en las dramatizaciones de los guiones de presentación de los resultados, en los pequeños grupos, en el plenario, puso de manifiesto su nivel de participación lograda a lo largo de nuestro trabajo.

Durante el mismo encuentro hubo evidencias del impacto del trabajo realizado. He aquí algunas palabras de uno de los miembros del grupo de las organizaciones barriales:

Hoy todos vimos la actuación de la gente del barrio para construir conocimiento. Siempre se hacen programas y proyectos sin tener en cuenta la opinión del destinatario. Lo que tiene de valor esto, es haber podido preguntarles qué les parece lo que estamos haciendo. Hemos oído opiniones maravillosas y hemos visto actuaciones maravillosas. Yo creo que éste es el camino.

d. Evaluación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación y acciones para la elaboración colectiva del plan de acción

A posteriori de la sesión de retroalimentación elaboramos y distribuimos un boletín con la descripción de lo realizado a todos los participantes del encuentro.

En estas entrevistas de evaluación, fue remarcado el trabajo en los pequeños grupos en cuanto a la posibilidad in-

édita de un intercambio entre directores de la escuela, docentes y familias. A partir del conocimiento generado, los nudos críticos identificados y los aprendizajes logrados, se ha avanzado hacia la formulación de un Plan Educativo Comunitario (PEC) que incluye posibles líneas de acción a desarrollarse desde el año 2009. Se dirige a fortalecer las potencialidades y a trabajar los puntos críticos identificados en vistas de la construcción del «puente» entre la escuela, las organizaciones comunitarias y las familias, e intenta la generación de espacios de aprendizajes permanentes de educación popular y de articulación y participación, que favorezcan la organización comunitaria y el reconocimiento de su derecho a participar en torno a las decisiones educativas.

La validación de la IAP. Un complejo desafío epistemológico y metodológico

La intencionalidad de construir saberes emancipatorios genera parámetros de validación asociados al impacto del proceso de la IAP en los participantes, en el espacio de la cultura popular y del pensar crítico y reflexivo.

Para ello, se introducen parámetros no convencionales de evaluación del proceso y de la producción colectiva focalizados en el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y de apropiación del proceso y del conocimiento colectivo generado, en su capacidad de participación y de organización colectiva para una acción de cambio.

A la vez, se buscan evidencias de cómo los grupos sociales involucrados van *incorporando la investigación como instrumento cotidiano de acción y también aprehendiendo y apropiándose de técnicas del trabajo científico*.

Algunos de los parámetros y procedimientos de validación no convencionales a tener en cuenta pueden ser:

- las retroalimentaciones,
- la historia natural y colectiva de la investigación,
- la objetivación y apropiación por parte del grupo del proceso y producto de la investigación,
- la identificación del «impacto» del proceso de investigación en el grupo participante y en aspectos como: la valoración en la imagen de sí mismo y del grupo de pertenencia, la objetivación de su práctica cotidiana en la comunidad, la valoración del proceso de investigación colectivo para la determinación de acciones comunitarias, entre otros.³⁵

El trabajo realizado desde 2001 permitió identificar, la confrontación en el campo de la cultura popular entre el crecimiento en la conciencia y defensa de los derechos humanos, y al mismo tiempo, la continuidad de la presencia de mecanismos de poder que intentan controlar, neutralizar, ahogar dicho crecimiento, como fue enunciado más arriba.

Los factores inhibitorios de la participación se han internalizado y hoy se reflejan de distintas maneras en los procesos involucrados en las demandas sociales. Al asumir la perspectiva de la cultura popular como un terreno de conflictos políticos y sociales y

34 En la planificación colectiva de la sesión, se tuvieron en cuenta estrategias como: a) Incluir la presentación de la historia de participación que dio origen a la escuela a través de un video y la presentación de los núcleos de significados identificados a través de obras de títeres y de teatro. Todos participaron en la escritura de los guiones para estas obras, tomando los núcleos centrales de las categorías y las voces de los entrevistados. b) Se previó que las dramatizaciones de los guiones de teatro y títeres funcionaran como disparador e insumo para reflexionar en pequeños grupos. La propuesta buscaba estimular la distinción de los aspectos facilitadores e inhibidores con respecto a la relación familia-escuela. Se utilizó para ello la imagen del puente entre la familia y la escuela y la imagen de la mochila para incluir o sacar de ella los aspectos necesarios para construirlo y transitarlo. c) Se remarcaron aspectos nuevos aportados por los miembros de cada pequeño grupo y reflexiones para la acción futura escuela-comunidad, sobre la base del trabajo realizado.

35 Rigal y Sirvent, 2018.

un arma potencial de movilización, es posible analizar los elementos de cultura popular como fuerzas potenciales que facilitan o inhiben el reconocimiento de las necesidades objetivas y la emergencia de demandas sociales.³⁶

*Es la cultura popular analizada como el ruedo del consentimiento y la resistencia creativa.*³⁷

Stuart Hall (1981) escribe que lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la «cultura popular» en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante. Para Stuart Hall, el análisis que debe hacerse es el análisis de la lucha de clases en la arena cultural. Así lo enuncia el autor:

De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito. [...] La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos; es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza. (p. 239)

En consonancia con esta perspectiva de la cultura popular, hemos podido identificar en el análisis de nuestra experiencia, una serie de complejos *devenires*. Devenires perfilados en relación con procesos de modificación de significados sobre el entorno cotidiano, inhibitorios de una movilización y participación colectiva, hacia significados facilitadores de un crecimiento en la capacidad de organización y participación social. Este análisis es consistente con el encuadre pedagógico de la IAP e ilustra el concepto de *emancipación* en relación a una praxis de transformación de nuestra conciencia y el pensamiento.

En aquel punto de partida del año 2001, en el marco de un contexto

de crisis sociopolítica y económica, identificamos en los miembros de las organizaciones visiones de desesperanza respecto de la situación de los adolescentes y jóvenes del barrio y la expresión de la necesidad de ofertas de educación media para éstos.

A partir del proceso de ruptura y apertura a nuevas visiones de la realidad como producto de los cambios en el contexto sociohistórico y de la intervención pedagógica realizada, se logró hacia fines del 2006, luego de un proceso con sus avances y sus retrocesos, un punto de llegada en el que los participantes reconocen las necesidades de participación, organización y aprendizajes permanentes y como consecuencia demandan al equipo investigador de la UBA la construcción de un espacio educativo desde la perspectiva de la educación popular.

Este punto de llegada hacia fines del 2006 no es otra cosa que un nuevo punto de partida, en el cual identificamos que la demanda expresada por las organizaciones enfatizaba una visión acerca del trabajo barrial de tipo verticalista, de «bajada de línea», de imposición de acciones concretas a las familias y escuelas sin base ni en la participación comunitaria, ni en un diagnóstico previo. Esto requería entonces de nuevos aprendizajes que facilitarían la modificación de estas visiones y la apertura a nuevas formas de construcción colectiva de conocimiento y de prácticas sociales superadoras.

Consideramos que el segundo momento de esta experiencia, iniciado en 2007, favoreció estos aprendizajes, a través del espacio educativo generado. En efecto, a partir del proceso de IAP llevado a cabo con las organizaciones y movimientos sociales emergentes, orientado a la realización de un diagnóstico sociocultural participativo, dio lugar a que se comenzara a reconocer la necesidad de

construir un conocimiento colectivo a través de la investigación de los distintos puntos de vista de los distintos actores y del «dar la voz» a quienes comúnmente no la tienen, con vistas a la elaboración de acciones conjuntas conducentes a tender un «puente» de relaciones escuela-comunidad. Se destaca el reconocimiento de la necesidad de investigación, articulado con el proceso de reconocimiento de la necesidad de conformación de un grupo sólido que apoye la realización de acciones de intervención educativa que posibiliten la construcción de este «puente».

En términos generales, se identifican los siguientes puntos de partida y de llegada enlazados por un contexto histórico y una acción de investigación, participación y educación popular:

El punto clave de los logros alcanzados es fundamentalmente, el crecimiento de los miembros de las organizaciones comunitarias en su capacidad del pensar reflexivo y científico sobre las actividades cotidianas, tanto de liderazgo comunitario, como de docencia escolar. Como señalamos en la perspectiva del encuadre pedagógico de esta experiencia, implica la conjunción de una praxis como modificación transformadora del pensamiento que a su vez puede servir de anclaje para la determinación de acciones como praxis transformadora de la acción colectiva del grupo.

El proceso de construcción social de la demanda por educación permanente de jóvenes y adultos que derivó en la realización del diagnóstico, ha implicado un reconocimiento por parte de los participantes, del *derecho de investigar en términos de construcción de saberes que sirvan de anclaje para la realización de acciones comunitarias*.

En este proceso de reconocimiento de la necesidad de saber y de la investigación como un satisfactor fuimos distinguiendo una serie de aspectos

36 Sirvent, 2001.

37 En Hall, Stuart, 1981. Notes on deconstructing «the popular». En Samuel, Raphael (ed.). *People's history and socialist theory*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 227-241.

que proveen de pistas para la validación de esta experiencia de la IAP. Hasta el presente, los *análisis de validación de la IAP* referidos al impacto de la IAP en el crecimiento del grupo en su capacidad y creatividad de participación ciudadana han mostrado evidencias empíricas en cuanto a:³⁸

1. El impacto del proceso de la IAP en la posibilidad de estimular la expresión de sus ideas, tanto a los miembros de las organizaciones participantes como al resto de los vecinos. Y de compartirlas en un intercambio productivo con autoridades educativas. Expresiones de crecimiento en la imagen de sí mismo relacionada con su capacidad de expresión y participación en la construcción de conocimiento

Yo soy inmigrante boliviano, y quiero agradecer al grupo, y a todos los que han participado de que antes que me integre a este grupo, *yo era un cuerpo sin voz* y me dieron la oportunidad de decir lo que yo siento y dejarme llevar por este lindo camino esta hermosa encontrada. En nombre de mi colectividad quiero agradecer infinitamente por esta sensación que me están dando. (Destacado nuestro)

Si tiene un valor este trabajo es que hemos podido ofrecer la posibilidad de que dijeran sus cosas personas a las que nunca nadie les preguntó qué opinan. Descubrimos que somos capaces. (Frasas de líderes de instituciones barriales participantes)

2. Reconocimiento de la necesidad de reflexión y de conocimiento al percibir tanto la riqueza del saber cotidiano como sus limitaciones.

... A las organizaciones de base nos faltan herramientas para trabajar desde la educación popular. No

las tenemos, sino la realidad barrial sería otra. Hay que construir conjuntamente. Es importante generar espacios donde construir esas herramientas.

... a nosotros lo que nos pasa mucho es trabajar sobre la urgencia entonces el espacio de la reflexión resulta indispensable para poder orientar los proyectos.

... a nosotros como docentes, nos falta formación para trabajar con los grupos sociales más vulnerables de la sociedad...

Los que estamos en la acción tenemos poco tiempo para sistematizar nuestro pensamiento, estamos desarticulados. Sin esta oportunidad y sus aportes no logramos unirnos para generar teoría, sabiduría. Nosotros necesitamos tener una instancia así.

Para mí sirve mucho, uno va aprendiendo y contempla las cosas en grupo.

¡El valor de estos espacios es que son espacios para pensar críticamente!!

(Frasas de líderes de instituciones barriales participantes.)

El proceso de objetivación de la realidad y de las prácticas cotidianas estimula el reconocimiento por parte de los participantes de la «íntima» relación entre conocimiento y acción. Implica el reconocimiento de la necesidad de reflexión sobre su práctica cotidiana como camino de construcción de un saber que apoye su accionar de líderes comunitarios y de docentes.

3. Procesos de objetivación y de ruptura crítica de los participantes en relación con visiones o prácticas cotidianas inhibitorias de una acción participativa barrial y ciudadana

Yo como profesora, de pronto descubrí y me cuestioné que estaba hablando de las familias de Villa 15

sin conocerlas. ¿De dónde sacamos esto que decimos de cómo son las familias de Villa 15, si nunca vimos una? Yo me di cuenta, por ejemplo, que con los alumnos inauguramos un mural, y ¡nunca se me ocurrió invitar a los padres! (Frase de una docente miembro del grupo.)

Claro, porque uno, normalmente, es como que ya le llevas la propuesta. Lo analizás en tu casa, en un grupo cerrado, de cinco o seis, y le «bajás». Le decíamos [al vecino] «que participe», pero le dábamos la opción de votar, no más. Ya la elaboración la habíamos hecho. Y eso de escuchar al vecino; de qué manera; sentir que eso... era lo mejor... Bueno, ¡hemos aprendido! Ya no lo haríamos de nuevo igual. (Frase de un referente de las instituciones barriales participantes.)

Así mismo, estas «pequeñas» rupturas del sentido común pueden ser parte en el proceso de construcción de la demanda de acciones basadas en el reconocimiento previo de los puntos de vistas del vecino y no como «bajada de línea» preestablecida. A diferencia de posturas de otros años, cuando se demandaba nuestro apoyo para acciones concretas inmediatistas, ahora se visualiza al diagnóstico de situación, como parte de la acción. Es decir, el grupo ve la necesidad del diagnóstico, con lo cual aparece el reconocimiento de su derecho a indagar qué piensan por ejemplo los vecinos y los docentes, para poder actuar; el reconocimiento de su derecho a un pensar reflexivo.

4. Reconocimiento de la práctica investigativa como satisfactor de estas necesidades

Con la experiencia [...] fuimos formándonos no como investigadores profesionales, sino que hemos aprendido a investigar. Bueno, nosotros no nos creemos investigadores en el sentido de us-

38 Sirvent y equipo, 2009.

tedes, por ejemplo. Ustedes investigan por profesión, digamos. Nosotros lo hacemos como una necesidad, para desarrollar el trabajo. Es más intuitivo. Pero si no se estructura bien, sin un encuadre, lo que hacemos es anecdótico [...] Por ahí es muy interesante ver cómo a partir de algo que nosotros rescatamos, hay distintas herramientas; codificar de determinadas maneras y sintetizar.

... se trataba de convertirnos en investigadores.

(Frasas de líderes de instituciones barriales participantes.)

5. El crecimiento de los miembros en su apropiación de los principios, posicionamientos, productos y procesos de la investigación científica.

Yo creo que todos estos instrumentos que estamos usando para llegar a otro concepto un poquito más profundo que el del barrio y que el de la escuela. Yo creo que estamos buscando por lo menos llegar a la educación, a la mejor educación de nuestros hijos. Eso yo creo que es el principal objetivo para el que nos estamos juntando.

... Lo que pasa es que la verdad es que esa cosa que es tan linda es un ejercicio que prácticamente no se realiza nunca. Ponerse a ver lo que piensa el otro de la misma situación. Uno siempre se queda con lo que uno piensa, y allá va, y es su verdad. Y no te detenés a pensar que hay otras miradas sobre esa realidad. Desde ese punto de visto creo que es un aprendizaje para nosotros también importante.

Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente, ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro.

En todas las síntesis lo que uno pudo ver claramente, es esa sorpresa: ¡Tantas reuniones a lo largo de los meses! Pero ¡todas han llevado a una participación, a un trabajo, a una elaboración!

Estas frases de líderes y vecinos participantes pueden ser testimonios de un reconocimiento de los procesos de aprendizaje a lo largo del proceso de investigación.

6. Testimonios de la vivencia los grupos de lo que implica la toma de distancia para el proceso reflexivo al trabajar con los documentos escritos de la experiencia. La vivencia personal del proceso de compromiso y distanciamiento. Testimonios del proceso de objetivación de la realidad cotidiana, por el cual esa realidad deviene objeto de estudio.

Como que cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como «barajar y dar de nuevo». Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo. (Frase de un referente de las instituciones barriales participantes)

Eso es lo que me hace tanto ruido, cuando hablamos de aprendizajes, estamos hablando de nosotros mismos. Yo estoy hablando de mi misma, de mi proceso como docente, no estoy hablando de algo que le pasó a otro, es algo muy cercano. Estoy totalmente implicada... Es como si alguien nos hubiera mirado a nosotros y eso no es, «o por ahí el equipo de la facultad nos estaba mirando. (Frase de una docente de la escuela.)

7. El impacto del conocimiento colectivo elaborado como nutriente para elaborar propuestas colectivas para una praxis de modificación de los factores que obstaculizan el enfrentar la realidad de pobreza educativa y la elevación de la calidad educativa.

Yo creo que este es el camino, dar la voz a los que nunca tienen voz, en un proceso de construcción del

conocimiento y planificación de una acción todos juntos.

Este encontrón debe presentar al barrio cómo fuimos construyendo este espacio. Y por eso podemos ahora compartir este conocimiento, que es el conocimiento que ha salido de la voz de los que generalmente no tienen voz. Estas voces son de ahora, pero nosotros logramos verlas con la mirada de nuestra historia de lucha por una mejor calidad de la educación.

(Frasas de referentes barriales)

8. El impacto del conocimiento colectivo elaborado como estímulo para el pensar reflexivo en los líderes y miembros de las organizaciones populares participantes al fortalecer la puesta en acto de las operaciones del pensar: enumerar nuevos aspectos, comparar, distinguir, clasificar, ubicar en tiempo y en espacio, proponer fines y medios para una acción en el momento de analizar las situaciones problemáticas de la vida educativa comunitaria.
9. Reconocimiento de la necesidad de organización y de participación para la construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP y para el delineamiento de un plan educativo comunitario focalizado en la retención y reinserción de los jóvenes en la escuela

A lo largo del proceso y actualmente, en este presente aparece y reaparece constantemente la necesidad de fortalecer la consolidación del grupo, su expansión y fundamentalmente el compromiso con la tarea grupal para seguir concretando las acciones iniciadas en el 2007. Es indudable que estas necesidades siguen vigentes como así también la búsqueda por nuevas formas de organización basadas en vínculos más fuertes de comunicación y articulación real.

Estas evidencias del impacto del proceso y del producto de la investigación en una demanda de reforzar la organización social, es uno de los propósitos de la IAP en términos de articular la praxis del pensar con una praxis de fortalecimiento de la organización social del grupo.

10. Reconocimiento del trabajo realizado y del papel del equipo para facilitar el reconocimiento de necesidades.

A mí me pareció y se lo dije a mi compañera, que hace años que le vengo reclamando a la Universidad que nos dé las herramientas para actuar en el terreno... y la verdad que lo que surgió me parece que encontraron el camino para trabajar con nosotros.

Nosotros reclamamos a la universidad que nos ayude a pensar. Nunca reclamamos que hagan el trabajo que tenemos que hacer nosotros y que es para lo que nos juntamos. sí, en síntesis yo pienso que si no fuera por la actividad de la gente de la facultad este espacio no existiría porque el compromiso que asumimos las organizaciones es aún muy vulnerable para una tarea permanente y continua...

... Nosotros [en el barrio] siempre hemos tenido participación en

algunas cosas relacionadas con las escuelas, pero en cosas puntuales y aisladas. Desde conseguirle vacante a un chico, hasta actuar en algún problema de discriminación, pero una cosa puntual. Desde ese punto de vista, evidentemente, esta experiencia es inédita.

... pero, como investigación en sí, esta es una experiencia realmente es inédita en el barrio.

... esta es una experiencia inédita porque se escuchan voces que antes no se escuchaban. Le hemos dado voz a quienes nunca hablaron» (Frasas de líderes de instituciones barriales participantes.

11. Evidencias del impacto del proceso realizado a nivel institucional de algunas de las organizaciones barriales participantes.

Aparecen en las últimas reuniones del año 2009 expresiones de una intencionalidad política de la institución, de «instalar el estilo participativo en el club superando el funcionamiento fragmentado de décadas de los quioscos institucionales» «Buscamos un cambio de la cultura institucional instalando una nueva metodología de trabajo» (frases de líderes institucionales).

Esta experiencia ha mostrado que la participación de los actores investigados en el proceso de investigación es,

a su vez, un proceso de aprendizaje y de conquista de un derecho.

En este caso, implica el reconocimiento de la necesidad y del derecho a investigar y a construir conocimiento sobre la realidad cotidiana. En otras palabras, el derecho a problematizar la realidad y a apropiarse de los instrumentos del conocimiento necesario para encontrar las respuestas a las preguntas de investigación. De esta manera, el proceso metodológico seguido en esta IAP, en un encuadre de educación popular, ha contribuido a la construcción de una demanda social por aprendizaje permanente por parte de las organizaciones involucradas; posibilitando un crecimiento en su capacidad de participación social y de creatividad en relación con la planificación e implementación colectiva de un plan de acción comunitaria. Consideramos que estos procesos de aprendizajes deben ser apoyados y fortalecidos. La constitución de equipos de investigación acción participativa y de educación popular puede fortalecer la acción de las organizaciones populares y los movimientos sociales a través de la generación de un conocimiento que apoye el análisis de las situaciones problemáticas y la organización de acciones para superarlas

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

Educaciones y pedagogías críticas desde el sur

(Cartografías de la Educación Popular)



consejo de educación
de adultos de américa latina

EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR
(Cartografías de la Educación Popular)

Marco Raúl Mejía Jiménez

EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR

(Cartografías de la Educación Popular)



CEAAL

consejo de educación
de adultos de américa latina



BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

COMITÉ EJECUTIVO Y DIRECTIVO DEL CEAAL

Nélida Céspedes Presidenta

Celina Valadéz Tesorera

María Rosa Goldar Fiscal

Faruk Miguel Fiscal Suplente

Eduardo González Saá Paz Región Andina

Joao Carlos Werlang Región Brasil

Aida Iris Cruz Región Caribe

Yadira Rocha Región Centroamérica

Edgardo Álvarez Región Cono Sur

José Antonio Salgado Región México

Diego Herrera Red de Educación Popular y Poder Local

Pablo Fernández Blanco Red Latinoamericana de Educación por la Paz y DDHH

Oscar Jara Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire †

Carlos Núñez Hurtado †

Orlando Fals Borda †

Fernando Cardenal (Nicaragua)

Pedro Pontual (Brasil)

Nydia González (Cuba)

Autor: Marco Raúl Mejía Jiménez.

Diseño e impresión: TAREA Asociación Gráfica Educativa.

Pasaje María Auxiliadora 156, Breña. Lima 5, Perú

Primera edición: 1000 ejemplares.

Lima, octubre del 2011.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-13445.

© CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL)

Vía Cincuentenario No. 84B, Coco del Mar.

Corregimiento de San Francisco, Ciudad de Panamá.

Telefax: (507) 270 1084 / (507) 270 1085

Apartado Postal: 0831-00817

Paitilla, Ciudad de Panamá, República de Panamá.

Correo electrónico: info@ceaal.org

Internet: www.ceaal.org



ÍNDICE

Prólogo	9
Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)	
1. Educación y pedagogía en América Latina, una práctica con historia	19
1.1 En la tradición latinoamericana	20
1.2 El contexto freireano	23
1.3 Una construcción social desde el contexto	26
1.4 Tiempo de transformaciones y búsquedas educativas	34
2. En búsqueda de sus pedagogías	52
2.1 Un ejercicio de construcción-reconstrucción	52
2.1.1 Los paradigmas	52
2.1.2 Las corrientes y concepciones	54
2.1.3 Los enfoques	56
2.1.4 Líneas metodológicas (modelos)	60
2.2 Construyendo la concepción pedagógica de la Educación Popular	61
2.2.1 Rescate de la educación como socialización	67
2.2.2 Las resistencias: base de la constitución de las pedagogías críticas	73
2.2.3 Las resistencias o la lucha por salir de la lógica del control	75
2.2.4 Resistencias de hoy	78
2.3 Una construcción pedagógica en y desde las corrientes críticas	82
2.4 Pedagogías liberadoras y de la transformación social	108

3. La negociación cultural: una construcción de lo pedagógico	115
3.1 Fundamentando el proceso	118
3.2 Pedagogía y aprendizajes	135
3.2.1 Aprendizajes en ámbitos de individuación para la acción social	138
3.2.2 Aprendizajes para vinculación a ámbitos de institucionalidad social	145
3.2.3 Una experiencia con niños, niñas y jóvenes	149
4. Una tradición con acumulado propio	155
4.1 Algunos problemas en la lectura de Freire	158
4.2 Vigencias freireanas en el nuevo siglo	161
4.3 El acumulado decantado	168
5. La educación popular en el siglo XXI	184
5.1 A manera de cierre abierto	208
Anexo No. 1	210
Bibliografía	211

PRÓLOGO

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), desarrollará en mayo del 2012 su VIII Asamblea General. En ella, la presencia inspiradora de educadores populares como: João Francisco de Souza (Brasil), Carlos Núñez y Pablo Latapí (México), Fals Borda (Colombia), y nuestro querido Raúl Leis (Panamá), seguirán animando los saberes, el sentir y hacer de la Educación Popular.

Por ello, es pertinente para nosotros y para la comunidad en general, el libro de Marco Raúl Mejía titulado *“Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la Educación Popular)”*. Marco Raúl, comprometido y acucioso educador popular, cruza fronteras porque nos entrega un análisis de la Educación Popular (EP): recupera su historia, analiza los supuestos de la EP en sus respectivos contextos, tiene la capacidad de desaprender, revisar y plantear rutas complejas. Nos presenta no solo la cartografía de la EP, sino un cuaderno de bitácora: con rumbos, marchas y contra marchas, contextos del viaje, pasajeros y pasajeras, sus vicisitudes, realizadas en diálogo con esa misión ética y profunda de la Educación Popular, para que personas y colectivos empoderados construyan nuevos horizontes de vida personal y social. Como él bien lo dice, la EP: “sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor; el propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos y todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin”.

Este enfoque rememora las palabras de Gabriel García Márquez que, al recibir el Premio Nobel de Literatura, señaló que necesitamos “una nueva

y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre, una segunda oportunidad sobre la tierra”.

De este cuaderno de bitácora sesudo y complejo, es preciso recuperar la línea de tiempo de la Educación Popular, que data de inicios del siglo XX y que sigue re-conceptualizándose y enriqueciéndose en el siglo XXI. Esta historicidad de la EP es fundamental: permite recuperar nuestros propios aportes —invisibilizados por influencias euro céntricas— que homogenizaron el saber y opacaron el reconocimiento de las prácticas locales, amparados por la división capitalista en países desarrollados y subdesarrollados, desvalorizando nuestras experiencias y saberes. Incluso actualmente, algunos, al referirse a la Educación Popular, la tildan de asistematizada, poco profesional, porque no responde a un mundo que exige una educación basada fundamentalmente en estándares de calidad.

Esta historicidad nos está exigiendo visibilizar el aporte propio latinoamericano con sentido de transformación, que viene desde Simón Rodríguez, José Martí, las universidades populares, destacando las de Perú, El Salvador y México; las escuelas indigenistas, como la de Warisata en Bolivia; los esfuerzos realizados desde Fe y Alegría y otras corrientes de iglesia, y que luego en los años 60 se les denominara Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, de la cual Paulo Freire, miembro del movimiento de cultura popular en Recife, sería su exponente más preclaro. Lo fundamental es que estas corrientes educativas y pedagógicas surgen en diálogo con el contexto de injusticia y discriminación a los sectores populares, y ligadas a la construcción de poder.

De esta manera, devienen de una educación ligada a la construcción de poder ricas y variadas respuestas contextualizadas que, tienen que ver con nuevas formas de pensar la cultura, el saber, el arte, la participación, la comunicación, la investigación acción, los procesos educativos como diálogo de saberes, la crítica a las formas universales de pensamiento, la Ecopedagogía; es decir, respuestas complejas que dan sentido a la Educación Popular.

Así mismo y como respuesta a la crisis del sistema, los actores sociales en sus luchas y resistencias provocan que, las agendas públicas se recreen y tomen nuevos contenidos en los procesos educativos, socio-políticos y culturales en América Latina y el Caribe, y se abren nuevos escenarios para la acción de los movimientos sociales y la acción política de la sociedad civil. Entre ellos, podemos señalar: el cambio climático y los temas medio-ambientales en general, la economía social y solidaria, la soberanía alimentaria, la articulación entre lo urbano y lo rural, la agricultura familiar urbana, las distintas formas de ejercicio del poder local, el contra-poder y la contracultura expresados por los movimientos de resistencia cultural juvenil, la diversidad y expresión de las demandas de los movimientos feministas y de mujeres, la agenda de los movimientos por la diversidad sexual, entre otros.

Ligada a esa construcción de poder, este texto nos plantea la reflexión y profundización de las pedagogías que tienen su matriz en las corrientes críticas. Sin embargo, si bien pedagogía y política son cara de una misma moneda ya que hablamos de construcción de poder, el libro llama la atención acerca de la sobrevalorización de los procesos políticos y organizativos, en desmedro de la acción educativa y pedagógica, especialmente en los años 60.

El interés por el tratamiento de las pedagogías críticas en la reflexión de la Educación Popular, asume que esta propuesta educativa puede ser implementada en múltiples escenarios formales, no formales e informales, para desde allí construir y de-construir las realidades con mirada crítica. De ahí que será distinto trabajar con mujeres en contextos rurales y urbanos, con niños y niñas en las escuelas, con jóvenes y adultos en aspectos productivos, con los movimientos sociales, con aquellos que trabajan temas ambientales, de sustentabilidad, artísticos, humanísticos. En todas estas prácticas es sustantivo el reconocimiento del poder en el saber, de los intereses sociales y políticos presentes en su ejercicio, de la manera cómo ese discurso es parte de la dinámica del control de la sociedad. Además, hay que tomar en cuenta que ese saber se ve tensionado y retado por nuevas realidades tecnológicas y comunicacionales que exigen nuevas prácticas y lenguajes.

Pero si bien la Educación Popular y sus pedagogías exigen nuevos retos y lecturas, lo cierto es que hay núcleos fundamentales. En un artículo acertadamente titulado “Ires y venires de la Educación Popular en América Latina”, Torres Carrillo¹, a partir de su propia experiencia como educador colombiano sostiene que podemos entender la EP como una corriente político pedagógica, construida contextualmente. Esta comprensión es sustantiva para identificar cómo confluyeron la diversidad de prácticas y discursos diferentes entre sí. En la década de los 80, señala el mismo autor, se precisan otros referentes teóricos para interpretar la realidad y orientar los proyectos de cambio político y social.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que ocurrió lo mismo con la comprensión de los sujetos protagónicos del cambio social, anteriormente centrados en los sectores populares y en su carácter de clase. Esta categoría de análisis de la realidad se amplía ante la presencia de millones de personas excluidas y discriminadas. Los trabajos con mujeres y con poblaciones indígenas son buenos ejemplos, así como los que se realizan con sectores medios empobrecidos, docentes, familias, etcétera. También emergen nuevos aportes en el desarrollo del pensamiento social, cultural, científico; las categorías de género, etnia, generacional, se suman a las de clase y permiten tener referentes más amplios para la comprensión y transformación de la realidad. La perspectiva del trabajo en derechos humanos, la educación intercultural, el respeto por el medio ambiente, todos ellos se suman a la búsqueda de la justicia, la profundización de la democracia formal y participativa en un mundo sustentable.

En este camino de posibilidades y apertura, existe el riesgo de desdibujar los acumulados de la EP. Desde una postura amplia incluyente, es preciso afirmar los núcleos que persisten y dan cierta identidad a nuestras intervenciones. Estos actúan como lupas desde las cuales explicar nuestra intervención, evaluarla y enrumbarla. Estas persistencias son:

1 Torres Carrillo. “Ires y venires de la Educación Popular en América Latina”. En: *La Piragua* N° 18, México, 2000.

- El pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, en el sentido de avanzar hacia la emancipación personal y social.
- Una intencionalidad política emancipadora.
- El reconocimiento del rol de los sujetos populares como actores de su emancipación.
- Entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes.
- Procesos pedagógicos que interactúan con tales dimensiones para la transformación personal y social.
- Metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando al bien común.

Como ya hemos señalado, a la vez que se afirman núcleos básicos, existe una actitud de apertura y asumimos, en simultáneo, nuevos retos en todas estas prácticas. De ahí que, se precise un trabajo pedagógico riguroso, fundamentado y planificado para la ligazón entre saber y poder.

Como señala Marco Raúl, estos tiempos han traído una renovación del accionar de la educación popular, pero también su constitución como una concepción educativa, propuesta para todos los ámbitos y para toda la sociedad, cuyo acumulado tiene prácticas cada vez más amplias, una teoría y una pedagogía con múltiples resoluciones metodológicas e infinidad de creativos dispositivos, todo ello da signos de su vigor renovado para seguir creyendo y mostrando cómo otro mundo es posible y comienza a nacer en quienes asumen esta propuesta educativa para su quehacer.

Lo anterior implica que los educadores populares cuenten con una concepción educativa, enfoques pedagógicos y metodologías que, junto a los actores sociales, contribuyan y hagan posible el sentido liberador y emancipador de la Educación Popular. Teniendo en cuenta, además, los retos que plantean las nuevas tecnologías y las nuevas mediaciones comunicativas.

Todas estas reflexiones constituyen un reto para el CEAAL, que desde hace varios años atrás viene promoviendo un debate permanente acerca

de la Educación Popular y los llamados nuevos paradigmas. A propósito de ello, Marco Raúl Mejía, nos reta con este nuevo texto y también en otro artículo que escribiera para la Piragua N° 30, titulado “Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica”. Él nos pregunta críticamente: ... “si se trata en primer lugar de la formación de nuevos paradigmas críticos, o más bien nos exige hoy una fundamentación de ella misma que bebiendo en su origen y recreándola para estos tiempos, construya a partir de esta, las maneras como hoy se hace educación popular en muchas latitudes.

Igualmente, que se haga visible, desde esas prácticas, que retome su acumulado, lo interprete, ampliando su tronco histórico, haciendo que no sea solo el remozamiento de los discursos de ésta, sino un encuentro con los procesos en los cuales ella se rehace cada día, a lo largo y ancho de los grupos que buscan transformar esta sociedad”.

Hacia nuestra VIII Asamblea general, asumimos el reto político, educativo y conceptual: construir y de-construir nuestras propuestas en la esfera de lo educativo y lo pedagógico, para contribuir a la construcción de una nueva sociedad, ligando saber y poder.

Este texto es un homenaje a João Francisco de Souza (Brasil), Carlos Núñez y Pablo Latapí (ambos de México), y Raúl Leis (de Panamá) educadores populares, maestros y hermanos de las luchas de solidaridad. Con João estaríamos riéndonos y reelaborando, con Carlos discutiendo el texto con enojos, con Pablo pidiendo comprensión y prudencia, y con Raúl, el grande bueno, en medio de bromas y chanzas asumiríamos posturas. A ellos por lo que les aprendí y por su lección de “Hay hombres que luchan toda la vida y esos son los imprescindibles”, para que no seamos inferiores a sus lecciones de vida.

EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR (Cartografías de la Educación Popular)

“De hecho una dimensión significativa para el futuro de la pedagogía crítica depende de las enseñanzas que pueden aprenderse de gentes de todo el mundo. Por fortuna, la pedagogía crítica recibe apoyos y comunicaciones de muchos pueblos latinos y sudamericanos. Mi temor, de todas formas, es que la pedagogía crítica se haya convertido en una “cosa” demasiado norteamericana (y a menudo europea), a medida que la comunidad erudita de los blancos norteamericanos ha hecho suyo un discurso procedente de América del Sur. Los norteamericanos deben hacer todo lo posible para asegurarse de que tanto Paulo Freire como sus colegas latinoamericanos y sus descendientes sean vistos como los creadores de esta sacrosanta tradición. Con el espíritu de Paulo, parece que nos puede hacer mucho bien una aproximación firme pero humilde a nuestra tarea: una humildad crítica. La pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenómeno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticas no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande.”

Joe L. Kincheloe¹

La cita con la cual encabezo este texto me sirve de entrada, no sólo como un reconocimiento a este aborigen norteamericano, de quien he leído en el último tiempo las búsquedas más interesantes en las pedagogías críticas en el mundo del Norte con su planteamiento de las lógicas post formales,

1 KINCHELOE, J. “La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir”. En: MCLAREN, P., KINCHELOE, J. L. (editores). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Editorial Grao. 2008. Página 28.

sino también por el reconocimiento que desde allí se hace al aporte de la pedagogía latinoamericana en el origen y configuración de las pedagogías críticas en el mundo actual, el cual desde mi punto de vista es en cierta medida una sobrevaloración que deberá ser discutida.

De todas maneras, ese reconocimiento desde el mundo del Norte y desde las pedagogías críticas es una buena entrada para un reconocimiento que ha sido tardío o todavía no se ha realizado en muchos ámbitos de la educación y la pedagogía en nuestro medio, con toda la apertura hacia el pensamiento euro-americano pero negando o desconociendo las búsquedas en el pensamiento educativo y pedagógico que se ha realizado en estas latitudes, curiosamente más reconocido en el mundo del Norte que en nuestra realidad. Preguntaría, ¿en cuántas facultades de educación de nuestro país se trabaja eso que en algunos países del Norte llaman “el cuarto paradigma educativo”, el latinoamericano?

En este sentido, este texto expone unas palabras iniciales de un gran tema que se ha venido constituyendo en nuestra realidad, y en esa perspectiva traza unas primeras líneas tenues para darle una primera organización a infinidad de expresiones teórico-prácticas de eso que hemos denominado *Pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano* que es múltiple y todavía disperso, el cual organizo desde mi perspectiva y pertenencia a esa tradición.

Para ello realizaré un recorrido histórico en el cual intentaré buscar una conformación histórica que se inscribe desde las nacientes repúblicas hasta el auge —en los 50 y 60 del siglo anterior— de la constitución de un pensamiento propio que, bebiendo en las fuentes euroamericanas, trata de trazar y delimitar las particularidades de un pensamiento propio.

En segundo momento intentaré mostrar cómo el fundamento de esta acción y pensamiento se inscribe en las corrientes críticas del mundo del norte, y que acá adquieren particularidades específicas trazadas por los contextos, las culturas y nuestras tradiciones de rebeldías originarias y cómo esa búsqueda tiene en su centro darle forma a una pedagogía fundada en el diálogo de saberes y la negociación cultural, lo cual desarrollo en el tercer momento.

En un cuarto momento mostraré cómo esos desarrollos en la esfera de la educación y la pedagogía nos arrojan un acumulado propio de una construcción que ha sido labrada en las condiciones de un continente desigual y al calor de organizaciones, instituciones, personas, que han colocado la emancipación y la superación de inequidades como parte central de su quehacer, dando forma en este último período a una sedimentación de un pensamiento educativo y pedagógico específico, más allá de los discursos políticos y sociales sobre la realidad. Ello ha visibilizado la emergencia de propuestas y apuestas con especificidades de acá, que dialogan con el conocimiento constituido en occidente.

Por último, intento trazar una ruta a manera de agenda, de la cual debe dar cuenta con especificidad la educación crítica latinoamericana, en cualquiera de sus múltiples versiones: educación crítico liberadora, educación popular, enfoque transformador, y muchas otras, para mantener su acumulado y recrearlo a la luz de las nuevas transformaciones epocales y de la emergencia de nuevas formas de poder, control y dominación, que curiosamente nos siguen haciendo el continente más inequitativo del planeta tierra. Estos retos han comenzado a ser trabajados también por diferentes actores² y requieren de parte de quienes compartimos estos caminos, rehacer teorías, metodologías, y propuestas, por dar forma a este acumulado y construir su vigencia para este siglo XXI.

Para elaborar este texto he recogido algunos de los textos que he publicado en diferentes lugares³ y otros todavía inéditos para tratar de mostrar la vitalidad de un pensamiento al que concurren infinidad de grupos, organizaciones, movimientos, personas. En este sentido, estas palabras

2 CEAAL. Revista *La Piragua* No. 30. “Educación Popular, recreándola en nuestros tiempos. Panamá”. 2009.

CEAAL. Revista *La Piragua* No. 32. “Mirando hondo: reflexiones del estado de la educación popular”. Panamá. 2010.

3 He tomado como tronco básico mi escrito para la revista *La Piragua* del CEAAL No. 30: “La educación popular hoy. Reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogos con las teorías críticas.” Panamá. 2009. Páginas 40 a 53, integrando elementos de mi libro escrito conjuntamente con Miriam Awad: *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Bogotá. Ed. Aurora. 2006, haciendo algunos desarrollos nuevos en coherencia con lo solicitado para este texto por Armando Zambrano.

son la perspectiva de este cronista, quien por sus limitaciones y opciones no puede asumir toda la tradición, que debe ser complementada por muchos otros.

La síntesis que hoy hemos logrado de la educación crítica latinoamericana, construida desde la educación popular en sus diferentes versiones y luego de sus desarrollos, es que es *una concepción de educación*, y como tal tiene prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación. En esa perspectiva es parte de un proyecto de quienes buscan dignificar lo humano excluido y segregado por medios educativos y políticos pedagógicos como parte de la construcción de mundos nuevos.

En ese sentido no es sólo un método, es una concepción educativa que construye con una particular especificidad las formas de la pedagogía y de la educación crítica, y además participa de una elaboración propia que le da su acumulado junto a otros aspectos de ese proyecto mayor, desarrollados en nuestras realidades, trabajando con especificidad lo educativo y lo político-pedagógico.⁴ No puede ser confundida con esos otros aspectos que se desarrollaron a lo largo del siglo XX, los cuales tienen teorías y prácticas propias y particularidad temática y problemática, y concurren con ella a constituir un tronco epistémico propio latinoamericano, lo cual desarrollaremos en el numeral uno de este escrito.

En un texto reciente escrito en el marco de la Expedición Pedagógica, sosteníamos que “En este sentido, Paulo Freire sería ‘el último pedagogo representante de la pedagogía sistemática’,⁵ aun cuando desde otras lecturas, podría verse precisamente como uno de los pensadores de una pedagogía asistemática. Desde esta segunda perspectiva, el Movimiento de Educación Popular, con Paulo Freire a la cabeza, se reconocería en que no hay un cuerpo sistemático central desde el cual se construye su pro-

4 TORRES, Alfonso. *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.

5 MEJÍA, Marco Raúl. “Las Pedagogías en la Educación Popular, de los grandes paradigmas a las pedagogías contextualizadas”. Colombia, ponencia Congreso 30 años de Fe y Alegría. 2001.

puesta educativa y pedagógica, se trata más bien de una construcción que surge desde fragmentos teóricos dispersos, cuya fortaleza son las prácticas que buscan ser constituidas en experiencias a través de un saber propio, y cuyas construcciones son elaboradas desde las márgenes del discurso hegemónico sobre la sociedad y la educación.”⁶

Por ello, plantear la vigencia de la educación popular como parte de un pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano en estos tiempos de revolución científica, de capitalismo cognitivo, significa no sólo recoger los retos para dar respuesta a estos cambiantes tiempos, sino también un ejercicio de volver al adentro de ella y de sus prácticas, y desde allí reconocer los elementos que desde su acumulado hoy le dan una presencia y una vigencia que nos permita dar cuenta en este momento histórico de ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo? se hace educación popular.

1. Educación y pedagogía en América Latina, una práctica con historia

Creo que hay un discurso muy reiterado en nuestro contexto, de seguir leyendo la Educación Popular sólo desde Freire, sin reconocer esos otros troncos históricos que han dado forma al pensamiento crítico en la educación y, en algunos casos, han utilizado el término para tratar de enfrentar posiciones educativas en las cuales se posicionaba el poder. En la misma mirada europea del tema, esta problemática se hunde en lo más profundo de la Reforma protestante y la contrarreforma católica que está a la base del planteamiento de la modernidad y origina en el lenguaje esa diferencia entre el pobre, que viene del mundo católico, y el pueblo que viene del mundo protestante. Ello va a tener incidencia en las pedagogías y educaciones populares planteadas por Comenius, Pestalozzi, los esposos Freinet.

Si bien las discusiones sobre la Educación Popular —como educación escolarizada para todos en el acceso universal— están en el corazón del

6 MARTÍNEZ B., Alberto, UNDA B., Pilar, MEJÍA, Marco Raúl. “El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico”. *Revista Expedición Pedagógica Nacional*. 2002.

proyecto de la Reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin distingos de lugar y origen, pudieran leer las sagradas escrituras, y atraviesa esa primera fase de la modernidad buscando una escuela construida para todos, también están presentes en el ideario educativo católico a través de la propuesta de San Juan Bautista de La Salle. Esta educación adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea francesa, con el Plan Condorcet, cuando intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, y en abril de 1792 se concreta en una escuela única, laica, gratuita y obligatoria. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, va a ser la base de lo que hasta ese momento en la perspectiva europea se llamó Educación Popular.⁷

1.1 En la tradición latinoamericana

Esa discusión es ampliada y toma desarrollos propios en América,⁸ desapareciendo del panorama por períodos y resurgiendo en momentos específicos, como ola que devuelve la problemática a contextos particulares para luego invisibilizarse y volver a emerger en las particularidades de las coyunturas y procesos sociales en los cuales sus planteamientos adquirirán forma. En ese primer tronco estarían: Simón Rodríguez, José Martí, por ello podríamos reconocer diferentes troncos históricos en nuestra realidad.⁹

- a. En los pensadores de las luchas de independencia, el más explícito en hablar de Educación Popular en este período fue Simón Rodríguez (1769-1854), maestro del libertador Simón Bolívar. Habla de una educación que él denomina como popular y que en sus escritos aparece con tres características:¹⁰

7 CÁCERES, Benigno. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris. Éditions du Seuil. 1964.

8 PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá. Convenio Andrés Bello. 2005.

9 MEJÍA, Marco Raúl. "La educación popular en construcción. Retos, puertos y extravíos de una búsqueda". Tesis para optar el grado de Magister en Educación, presentado a CINDE-NOVA. 1994.

10 RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos o erramos*. Caracas. Monte Ávila Editores. 1979.

- Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
 - Educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos.
 - Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.
- b. En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, las más notables fueron las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades:
- Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer concreto el proceso educativo.
 - Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.
 - Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.
- c. En las experiencias latinoamericanas de construir una escuela propia ligada a la sabiduría aymara y quechua, una de las más representativas fue la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, promovida por Elizardo Pérez.¹¹ Algunos de sus fundamentos serían:
- Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
 - Se constituyen las “Escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
 - La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Por ello, afirma: “más allá de la escuela estará la escuela”.

11 PÉREZ, E. *Warisata, la escuela Ayllu*. Bolivia. Empresa industrial gráfica E. Buriko. 1962.

d. Construir proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos de la sociedad. En este sentido, José María Vélaz, S.J., y su intento por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, desde el año 1956 construía esta idea así:¹²

- “Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada.”
- “La desigualdad educacional y por lo tanto cívica de nuestra sociedad pretendidamente democrática, en la que los privilegiados de clase reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo.”
- “Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Éste debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral.”
- “Fe y Alegría nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral.”

Estos cuatro troncos históricos, en los cuales la búsqueda de una educación propia y en algunos casos llamada de “educación popular” fue llenado de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad, vuelven a surgir en nuestro continente en la década del 60’ del siglo pasado, constituyendo un quinto tronco que originaría una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, de la cual Paulo Freire, miembro del movimiento de cultura popular en Recife, sería su exponente más preclaro.

También la época de mayor desarrollo y auge de la Educación Popular a nivel teórico-práctico coincide con un momento muy específico de América Latina, en la cual se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad. En ese

12 FE Y ALEGRÍA OFICINA CENTRAL. *Fe y Alegría en el Pensamiento del Padre José María Vélaz*. Caracas. 1981.

sentido, a lo largo de treinta años se da la construcción de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la Educación Popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades..

1.2 El contexto freireano¹³

Freire es un buen hijo de su tiempo, un momento en el cual América Latina seguía denunciando las características coloniales, semicoloniales y de colonialidad, en coherencia con el lugar político en que se situaron los autores, señalándose como política, economía, pensamiento, producción intelectual, estaban marcados por una relación con el mundo europeo y americano, el cual muchos autores señalaban como inhibidora de un pensamiento propio. Curiosamente, muchas de las fuentes críticas en las cuales se abrevaban tenían piso y fundamento en el pensamiento crítico de esas latitudes.

Al calor de esas discusiones se dio un movimiento intelectual con bases sociales y políticas por pensarse desde América Latina, por constituir lo propio. Este movimiento, bastante fecundo, generó un pensamiento que interpelando lo eurocéntrico, se interpeló a sí mismo y permitió desde la diferencia aventurar un camino que a partir de la década del 50 del siglo anterior y a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, constituye unos troncos básicos que, a lo largo de este nuevo siglo, han reelaborado su pensamiento, apostándole a las vigencias y consolidación de un pensamiento educativo crítico en América Latina.

En los últimos cincuenta años en las corrientes críticas latinoamericanas se ha discutido acerca de cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local (Europa) devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas

13 Sintetizo acá mi presentación en el homenaje a Orlando Fals Borda, celebrado en Bogotá en la Universidad Central, en noviembre de 2007, y titulada “Las rebeliones de Fals: una vida por dar forma y sentido a las epistemes subalternas” (inédito).

que no se desarrollaran en el esquema lógico racional y los conocimientos y saberes que no se inscribieran en sus lógicas e historias, produciendo además una subordinación de los otros conocimientos y culturas. Esto les llevó a construir la idea de progreso con la cual esas sociedades y formas de conocer se constituían en modelo a replicar. Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer en tanto propone un imaginario social, donde unos están adelante y otros atrás en el camino de la historia.

Algunos autores muestran cómo también varios pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América), participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales y prisioneras de unas formas de poder reducidas a lo económico y lo político, invisibilizando esas otras manifestaciones de ellas en el control de la naturaleza, la subjetividad, el conocimiento, el deseo y las diversas manifestaciones de la autoridad.¹⁴

En diferentes versiones se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica que, al deslegitimar la existencia de esas otras formas de saber subalternizándolas, generaron una dinámica de expansión de occidente euroamericano como la episteme y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando con ello una subjetividad centrada en la razón que niega la relación con la vida cotidiana y haciendo de las relaciones cognitivas, entendidas como aquellas que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados por un método científico, un lugar para privilegiar las formas patriarcales de conocer y relacionarse.

A esos fundamentos de la modernidad universal (capitalismo) se les señala como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya

14 QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. Journal of World-Systems Research. VI, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijano.pdf> Consultado 28 de febrero de 2011.

que éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis, se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde para mantenerlo las instituciones de educación juegan un papel muy importante. En ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales.¹⁵

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica en sus diferentes vertientes euronorteamericanas está aliada en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental, pero no es suficiente para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. Por ello, necesita complementarse con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y los tiempos que corren del XXI, es una lectura que visibiliza unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y no apelan a la violencia directa sino que entran en un dominio que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cultural, cognitivo, afectivo y volitivo.

15 CASTRO, S. y GROSFUGUEL, R. (Editores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto Pensar, IESCO, Siglo del Hombre Editores. 2007.

En ese sentido, en las diferentes prácticas y conceptualizaciones críticas que se han desarrollado en este período y se siguen ampliando en América Latina, se ha dado ese acercamiento-distancia con las teorías críticas euro-norteamericanas que, a manera de tensión local-global, logra introducir entre lo propio y lo euroamericano, y muchos otros y otras, discusiones que agregan elementos y configuran corrientes dentro del continente cercanas a los desarrollos de la crítica a nivel del mundo del norte, pero diferenciados por las especificidades de nuestras realidades.

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, Norteamérica, y Europa.

1.3 Una construcción social desde el contexto

Hablar de este tipo de prácticas en su origen histórico significa dar cuenta de un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como:

- Un marxismo desde Latinoamérica, donde lo cultural y lo social exigían salir de las miradas economicistas del sobredeterminismo económico, como las de José Carlos Mariátegui¹⁶, quien planteó un socialismo indoamericano;
- la teoría de la dependencia (Faletto, Dos Santos¹⁷), la cual muestra

16 MARIÁTEGUI, J. C. *Mariátegui total*. Lima. Amauta. 1994.

17 DOS SANTOS, TH. *A teoria da Dependência. Balanço e perspectivas*. São Paulo. Ed. Civilização Brasileira. 2000.

que nuestro “atraso” en términos económicos se debe a la manera como las relaciones centro-periferia han sido realizadas en lo económico para el desmedro de la periferia;

- la teología de la liberación (Gutiérrez¹⁸ y otros), en la que se encuentran quienes reconocen en las formas históricas la existencia de una trascendencia encarnada en el dolor y el sufrimiento de los pobres, adelantando la idea del paraíso, el cual se construye en la tierra;
- el teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boal¹⁹), que reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación;
- la comunicación popular (Kaplún²⁰), que reivindica el lenguaje y la iconografía popular como constitutiva de rebeldía y resistencia mostrando que el lenguaje es una construcción social;
- la investigación-acción participante (Fals Borda²¹), la cual cuestiona la episteme de la racionalidad científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto, convirtiendo a los grupos populares en investigadores;
- la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano²²), señalando que la emancipación no es sólo de lo económico y lo político, sino de las formas como se han introyectado las formas del eurocentrismo de

18 GUTIÉRREZ, G. *La teología de la liberación*. Lima. Centro Bartolomé de las Casas. 1971.

19 BOAL, A. *Técnicas latinoamericanas del teatro popular*. São Paulo. Hucitec. 1975.

20 KAPLÚN, M. *El comunicador popular*. Quito. Ciespal. 1985.

21 FALS BORDA, O. “Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla”. En: Simposio Mundial de Cartagena. Crítica y política en ciencias sociales. Volumen I. Bogotá. Punta de Lanza, Universidad de Los Andes. 1978. Páginas 209-249.

22 QUIJANO, A. “Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina”. En: LANDER, Edgardo (compilador). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires. CLACSO. 2000. Página 219.

una libertad con un individuo universal abstracto que modela cuerpos, mentes y deseos;

- psicología social (Martín-Baró²³), que cuestiona las formas universales de la personalidad y la subjetividad. Muestra que éstas se constituyen desde las formaciones sociales y los imaginarios culturales negando las estructuras universales;
- filosofía latinoamericana (Dussel²⁴), que postula una crítica a las formas universales del pensamiento centrado sobre la razón, mostrando que los pensadores “universales” lo son en la negación del pensamiento de lo diferente, de lo otro no-europeo;
- ética (Boff²⁵), la ética del cuidado y la compasión por la tierra, la cual replantea la mirada occidental del antropocentrismo como núcleo de todas las relaciones y postula un biocentrismo desde nuestras condiciones de megadiversidad, lo cual significa un nuevo ethos;
- el desarrollo a escala humana (Max-Neef²⁶), el cual devela cómo en la idea de desarrollo se da en una construcción para legitimar una forma de poder económico y la manera como el WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant) se impone en la conformación de lo humano, colocando los satisfactores que promueven el proyecto de control capitalista;
- la sistematización como una propuesta investigativa para leer las prácticas y en ese sentido, más cercana para hacer visibles los saberes de los grupos sometidos y excluidos (Cendales²⁷, Martinic); y muchos otros, los cuales desarrollaron prácticas que surgidas en nuestro continen-

23 MARTÍN-BARÓ, I. Problemas de psicología social en América Latina (compilación de textos). San Salvador. UCA Editores. 1976.

24 DUSSEL, E. *Filosofía y ética latinoamericana*. Bogotá. Universidad Santo Tomás. 1978.

25 BOFF, L. *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Buenos Aires. 1998.

26 MAX-NEEF, M.; ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. CEPUR. Medellín. 1997.

27 CENDALES, L. *La metodología de la sistematización*. Bilbao. Alboan. 2008.

te tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas relacionadas con y afectadas por él en esas dinámicas de producción de conocimiento y saber desde América Latina, en donde el pensamiento de Paulo Freire²⁸ le da forma a la educación popular, planteada desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “conocimiento universal”.

En ese sentido, estos procesos en diferentes dimensiones del saber inauguran desde nuestra realidad una crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella. Por ello, al interior de la propuesta de cada una de ellas como forma de investigación y producción de saber y conocimiento desde las prácticas de los grupos subordinados y acompañando la acción en forma conceptual que realizan cotidianamente las propuestas reseñadas en los contextos propios y en otras latitudes, va emergiendo desde su quehacer un discurso que al discutir la episteme del conocimiento científico ubica la legitimidad de él en un contexto histórico, en el cual el inicio de la modernidad europea toma forma como *la manera* de explicar y entender el mundo,²⁹ como parte del control del capitalismo.

Ello se concreta en la triada Descartes-Galileo-Bacon y se materializa en el método científico. Como nos dice Elizalde, “la ciencia occidental es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes, tarea en la cual ha tenido un notorio éxito.”³⁰

28 FREIRE, P. *La pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI. 1971.

29 Retomo acá y reelaboro elementos de mi texto: “La sistematización como una forma de investigar las prácticas. En búsqueda de sus epistemes”. Medellín. Cuadernos de Maestros Gestores. 2009.

30 ELIZALDE, Antonio. “La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber”. En: Revista *Internacional Magisterio* No. 33. Junio-julio 2008. Bogotá. Página 38.

De igual manera, en la visión de Fals Borda: “teoría y práctica. Esta temática era la que más problemas suscitaba entre las disciplinas interesadas partiendo de paradigmas establecidos, más bien cerrados y deductivos: el positivismo de René Descartes, el mecanicismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al usarlos no queríamos ver ninguna hipótesis con ninguna práctica pre establecida, aconsejábamos recurrir a un pausado ritmo de reflexión y acción que permitiera hacer ajustes por el camino de las transformaciones necesarias, con participación de los actores de base.”³¹

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de esa episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal, como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos colonizados, subalternizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres.

Esto lleva a que algunos autores³² recuperen y hagan visible la idea de hegemonía de Gramsci³³ como poder que se construye en y desde las formas y las instituciones de la cultura, más allá de la coacción física, elemento que nos permite descubrir la potencialidad contrahegemónica de

31 FALS BORDA, O. “La investigación-acción en convergencias disciplinarias”. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología. Montreal. Agosto de 2007 (borrador).

32 GANTIVA, J. *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía de la política y la tarea de pensar*. Caracas. Centro Internacional Miranda. 2007.

33 GRAMSCI, A. *Cuadernos de cárcel (tomos I, II y III)*. México. Ediciones Era. 1981.

estas prácticas y teorías nacidas desde América Latina, en cuanto revela el poder emancipador de las lecturas de las prácticas y su potencialidad de ser enunciadas desde otras narrativas.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos y grupos universitarios que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social, y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otros mundos posibles.

Infinidad de grupos han hecho vida esta problemática y plantean que epistemológicamente se debe enfrentar el paradigma positivista,³⁴ en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica lo que hace es aplicarlo. Recuerdo algunas discusiones con João Francisco de Souza,³⁵ en donde acordábamos que este proyecto cultural e intelectual desde acá intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento

34 El paradigma científico positivista tiene su origen remoto en el mundo griego, en donde se tenía la certeza de que los teoremas matemáticos eran el reflejo exacto del mundo real, por lo tanto, eran la expresión de la verdad. De igual manera, en la lógica aristotélica, en la cual los conceptos son expresión de la realidad. En la edad moderna le da las bases físicas a través del determinismo presentes en las leyes de la física mecánica. Descartes entrega sus bases filosóficas cuando establece el dualismo fundante en la separación mente-materia. Ello hace que el mundo material pueda ser descrito objetivamente sin relación ni referencia al objeto observador.

Galileo, además, encuentra el método para lograr que esa realidad que ya está hecha, acabada, y por lo tanto es objetiva, pueda ser conocida a través de nuestro aparato cognitivo (unidad de percepción pura kantiana). Por ello, la verdad era la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa. A partir de ellos la ciencia se funda en:

- a. La objetividad del conocimiento.
- b. El determinismo de los fenómenos.
- c. La experiencia sensible.
- d. La cuantificación aleatoria de las medidas.
- e. El raciocinio lógico formal.
- f. La verificación empírica.

35 DE SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a Educação na diversidade cultural*. Recife. Nupep. CIIIE. 2001.

científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad.

Por ello, en este desarrollo está la búsqueda por plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo y se hace la pregunta por el estatus de la práctica y los contextos. También se muestra que el proceso de acción-saber-conocimiento no corresponde solamente a niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellos se produce una porosidad en donde se entremezclan. Por ello se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados, y dotar de sentido el saber, darle un estatus, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y, sin duda, la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos y, en algunos casos, construir un campo inter-epistémico nuevo.³⁶

36 Esta relación saber-conocimiento es un asunto que va a requerir trabajarse con profundidad. Ya que de la manera como lo entendamos, va a realizarse este ejercicio en forma práctica en el proceso metodológico. En alguna medida, la modernidad trajo consigo la idea de que la forma del conocimiento, gestado en la ciencia moderna caracterizado por la abstracción, su universalidad y su verificación empírica, era la forma superior de ella. Todos los otros eran formas menores que no tenían este estatus. Foucault rompió esta separación mostrando que saber y conocimiento son dos dimensiones de una misma realidad, el conocimiento constituido en la esfera de las disciplinas y su tradición y los saberes más referidos a las prácticas. De igual manera, la tradición latinoamericana se ha preguntado por la existencia de nuestros saberes originarios (indígenas) y de otros pueblos (afros), grupos y movimientos de mujeres, LGBT, grupos juveniles, etcétera, y la relación de ellos con el conocimiento. En ese sentido, se ha cuestionado la dificultad de la visión europea, para deslocalizarse, es decir, reconocer lo no occidental como formas que tienen sus propias particularidades, así no se produzcan en la matriz de universidad kantiana y humboldtiana (centrada en lo lógico racional y la teoría). Esto ha llevado en educación popular a hablar de interculturalidad y de epistemes fronterizas, que se encuentran y dialogan desde sus diferencias, no para ser absorbidas, sino reconocidas con valor propio en la sociedad,

Pensar estas relaciones nuevas significa reconocer que los saberes surgidos de las prácticas y de otra forma de vida tienen potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría desde acá, con nuestras particularidades. Ahí encontramos que ese estatus ha sido producto del esfuerzo de estas corrientes de acción y pensamiento durante los últimos cincuenta años del siglo anterior y lo que va corrido de éste, visibilizando unas formas de praxis, unos procesos de acción social, unas prácticas profesionales de interacción e incidencia o ayuda, unos saberes locales y populares, y los ha colocado en relación con la teoría, produciendo conceptualizaciones derivadas de estas prácticas que llevan a reconceptualizarlas y a mostrar a su interior la cualidad de la relación que se produce en ellas, al mismo tiempo que se generan dinámicas sociales de transformación de procesos, instituciones, estructuras mostrando que ella modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades.³⁷

Bajo estos presupuestos se ha ido ganando la certeza de que en la acción existen saberes y, de igual manera, en el nudo de relaciones que se construyen, se crean, se procesan y se reconstruyen, y que a pesar de la minusvaloración que se hace de la práctica, éstos generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y éticas. Al hacer el

sentido último de la negociación cultural, constituyendo otra forma de lo público, de la democracia y la ciudadanía, donde lo propio es parte de lo articulado y lo trabajado, lugar desde el cual se reorganizan mundos y sentidos. Por ello, la EP invita a esta discusión, para que los actores reconozcan cómo su identidad es la que está en discusión y pone en juego en el proceso, y el saber y conocimiento como uno de los aspectos de ella.

- 37 Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por Combos y publicada en cuatro libros: RESTREPO MEJÍA, Claudia, y RESTREPO CADAVID, Esperanza. *Entre Nosotras para nacer otras*, Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Medellín. Corporación Educativa Combos, Ed. Pregón. 2008.

BUSTAMANTE MORALES, Gloria María. *Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos*. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Ed. Pregón. 2008.

MEDINA, Margarita; VARGAS Beatriz; ZULUAGA, Miriam, y VILLA, Hugo. *Tejiendo sobre-vivencias*. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Medellín. Corporación Educativa Combos, Ed. Pregón. 2008.

HENAO MEDINA, Gloria Amparo. *Haciendo resistencia desde la Escuela*. Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz. Medellín. Corporación Educativa Combos, Ed. Pregón. 2008.

trabajo de visibilizarlos también se entiende que no son formas minoritarias del conocimiento científico, ya que conciben a éste, se diferencian y muestran su nudo de relaciones, en ocasiones produciendo teoría nueva para los procesos que reflexionan, constituyéndose en pares académicos desde sus particularidades intelectuales, con lo cual dan forma a otra manera de serlo desde acá (contexto) y desde sus prácticas. Esto es muy visible en la infinidad de procesos de sistematización³⁸ desarrollados en el continente.

1.4 Tiempo de transformaciones y búsquedas educativas

En este periodo, la presencia eurocéntrica en la escuela formal fue produciendo una crítica a ella desde los escenarios formales, no formales e informales de su práctica, generando infinidad de procesos sociales, los cuales buscaban formas alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica, los grupos cristianos ligados a las expresiones de la teología de la liberación, así como construir un escenario de sociedad civil propicio para la aparición de diversas organizaciones no gubernamentales.

Allí en esa búsqueda de caminos educativos que acompañaron los proyectos de transformación social desde los grupos excluidos y dominados de la sociedad que buscaban su emancipación, fue surgiendo una práctica educativa en el mapa latinoamericano de la época. Es la manera como la Educación Popular vuelve a emerger en un momento muy concreto de ebullición política y sueños de transformación, y es influenciada y desarrolla su pensamiento desde y en contradicción con una serie de corrientes educativas más de tipo desarrollista. En ese sentido ella no es una propuesta totalmente original, sino que bebe de su pasado y agrega elementos originarios e inéditos, es un punto de inflexión que redefine la educación y específicamente la educación que existía con sectores populares en ese momento.

La búsqueda de transformación se dio en diferentes grupos, que animaron la construcción de una educación popular como la respuesta para

38 MEJÍA, M. R. *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación. Desde diferentes perspectivas se intentó construir la educación popular, por ello tiene infinidad de troncos que le dan vida a propuestas metodológicas y actividades coherentes con el proyecto político que se buscaba. Esos diferentes caminos vinieron a enriquecer una propuesta que creció y se consolidó durante 40 años en el continente, y que luego se debilita con los elementos de crisis propios de los finales de los 80 y comienzos de los 90 (caída del socialismo real, auge del neoliberalismo, globalización unipolar, pensamiento único, etcétera).

Revisemos esos troncos básicos que dinamizan en América Latina, durante el siglo anterior, la constitución de un tronco común para la Educación Popular. Desde ellos empieza a tomar forma su fundamentación, se va constituyendo desde sus prácticas la propuesta educativa y se conforman parte de su acumulado social, histórico, práctico y conceptual.

La bibliografía en el continente es abundante. En esta enunciación de troncos, trabajaré básicamente con bibliografía colombiana, dejando la tarea de su ampliación en el doble sentido (troncos de constitución y bibliografía) para quienes desde su realidad específica den forma a este ejercicio, que será tarea colectiva. De igual manera, ofrezco excusas a quienes he omitido citar, hecho imposible de evitar en un texto con estas pretensiones.

a. La Educación de Adultos³⁹

La problemática de la Educación de Adultos se desarrolla en forma más permanente en la Europa de post-guerra, entre las dos guerras mundiales. Se presentaban problemas con los desocupados generados por el conflicto, masas de campesinos que advenían a un mundo mucho más urbano. Y los que antes se ubicaban en las ciudades encontraban que se le había aplicado la electricidad a la industria, requiriendo ésta un nuevo tipo de obrero, más tecnificado, y que colocaba su capacidad en relación con un tipo de máquina diferente a la de vapor.

39 Retomo acá y amplío una caracterización desarrollada en mi libro *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Bogotá. Ediciones Aurora. 2006.

Estas situaciones llevaron a que infinidad de personas fueran “reeducadas”, en el sentido de adaptación a las nuevas circunstancias. Tanto se dio esta situación, que las Naciones Unidas convocaron al Primera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, que se celebró en Elsinor, Dinamarca (1949).

Estas corrientes llegaron a América Latina a través de la Agencia Interamericana para el Desarrollo (AID) y con los voluntarios de servicio social que vinieron de diferentes países europeos. Así introducen en nuestro país la concepción de Educación de Adultos como aquella definida por la edad del destinatario de la acción y por desarrollarse en los procesos no formales, diferenciándose de los procesos escolarizados, y estableciéndose una distinción entre Formal y No Formal que por largo tiempo acompañará a la Educación Popular, hasta nuestros días, en donde algunos siguen considerando que ésta es no formal.

En nuestro medio, estas prácticas se expanden en el mundo campesino a través de la Educación Comunitaria que se propagó en la década del 50' y del 60', y que tuvo en las “Mejoradoras del Hogar” de la Federación Nacional de Cafeteros, una de sus expresiones más visibles. Igualmente, a través de los programas de alfabetización de adultos que se iniciaron en programas de los ministerios de educación nacional,⁴⁰ así como en Radio Sutatenza.

Cuando algunos de estos sectores confluyen en ese núcleo que se desarrolla como Educación Popular, llevan de su práctica la exigencia de trabajar en procesos no formales, y con el mundo adulto. Es de anotar que no todos, por ejemplo, Acción Cultural Popular (ACPO) llegaron a ser educación popular en el sentido que hablamos acá. Es significativo el trabajo de alfabetización constituyendo la educación popular.⁴¹ Curiosamente, uno de los primeros trabajos de Freire cuestiona la extensión agrícola como parte de las propuestas de desarrollo.⁴²

40 QUINTANA, J. *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*. Madrid. Narcea. 1991.

41 PERESSON, M., MARINO, G., CENDALES, L. *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Bogotá. Dimensión Educativa. 1983.

42 FREIRE, P. *Extensión o Comunicación: la Concientización en el Medio Rural*. Santiago de Chile, ICIRA. 1969.

El modelo capacitador de esta modalidad hace los énfasis en capacitación para el uso del tiempo libre de las mujeres campesinas y de grupos de pobladores, así como en los procesos de enseñanza de técnicas agrícolas a los campesinos, pero colocando su mayor énfasis en los procesos de alfabetización, los cuales se desarrollarían luego con la propuesta de Freire, de la palabra generadora. Éstos consistían en aprendizaje de lecto-escritura y operaciones básicas en el ámbito matemático.

b. Los grupos cristianos populares

En la Europa posterior a la Segunda Guerra Mundial, algunos sacerdotes se manifiestan contra la desigualdad social y afirman su opción de fe asumiendo la vida de los pobres. Y van a trabajar a las fábricas, dando paso a la primera generación de sacerdotes obreros en países como Francia e Italia y a una trayectoria que planteaba la necesidad de la Revolución, como condición para salir de su situación de explotación. Algunos de estos sacerdotes emigran hacia América Latina, ubicándose en países como Brasil, Argentina, Chile, Venezuela, Colombia, comenzando a desarrollar una iglesia que construye sus sentidos en contacto con el pueblo. Ello comienza a confrontar el *modus operandi* de la Iglesia en nuestros países, denunciando la alianza entre poderes locales (políticos y económicos) con las jerarquías y la Iglesia en nuestro medio. De allí saldrán Sacerdotes del Tercer Mundo, Cristianos por el Socialismo, Sacerdotes por América Latina y otras variadas expresiones de este pensamiento.

Posteriormente, estas prácticas van a obtener una cierta legitimación oficial en el ámbito eclesial, a través de las conclusiones del Concilio Vaticano II (1963) y de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), la cual tuvo influencia de Paulo Freire a través de sus escritos dando paso a una corriente de acción y pensamiento desde la cual brotará la Teología de la Liberación y el asumir la educación liberadora como su propuesta educativa.

Cuando ellos llegan a los sectores populares centran su actividad educativa en el testimonio que se da de Jesús de Nazareth. Éste es manifiesto a través de asumir la vida del pobre. El objetivo fundamental de su presencia era lograr construir comunidad de vida a la manera de los primeros cristianos. Igualmente, enfatizan la necesidad de dar cierta formación

productiva, para que la gente pobre tenga también la posibilidad de resolver sus problemas económicos.

Como fruto de estos procesos, centran su acción en la necesidad de construir como eje de la constitución de comunidades y como centro la participación, y para ello enfatizan en aquellos los elementos que van a posibilitarla, logrando un gran desarrollo de las técnicas participativas y las dinámicas de grupos, como mecanismos de ayuda en los procesos educativos. Cuando estos sectores llegan a la Educación Popular, van a colocar como elementos claves de ella: la participación, el testimonio de vida, y las técnicas y dinámicas de grupos, estas últimas entendidas como la forma de hacer real la participación en los procesos educativos, una propuesta de producción colectiva del saber y el conocimiento a través de la cual se cuestiona a la escuela frontal.

La actividad formadora en este grupo coloca su fuerza en uno en donde convergen: pequeñas unidades productivas, empresas comunitarias y de salud en los barrios o poblados, vinculados en torno a la parroquia. Igualmente, incluyen una lectura de la Biblia desde el pueblo, en una perspectiva de Teología de la Liberación; cursos de análisis de la realidad —que aportarían la toma de conciencia de los problemas del contexto donde se desarrolla la acción.

Estos tres elementos se manifiestan concretamente en la organización de grupos comunitarios que, para el caso colombiano,⁴³ desembocarán en las comunidades cristianas de base y comunidades cristianas campesinas.⁴⁴

Su énfasis participativo genera que la formación en Educación Popular hace que el proceso educativo y en formación se realice mediante el aprendizaje de técnicas y dinámicas de grupo, para hacer posible la producción de saber de estos grupos, para ser replicadas en las diferentes actividades que se desarrollan.

43 Para el caso colombiano, la revista *Solidaridad*, que luego se llamará *Aportes*, va a ser un lugar de expresión de sectores de esta posición durante los años finales del siglo anterior y comienzos de este.

44 TORRES, F. *Por caminos propios. Construcción pedagógica de la teología popular*. Bogotá. Dimensión Educativa. 1999.

c. La Izquierda Latinoamericana

A lo largo de nuestro continente, la Revolución Cubana desata una serie de voluntades organizadas que se plantean una distancia crítica de los partidos comunistas (PC) línea Moscú. En algunos casos ellos toman el camino de la lucha armada, y en otros ahondan en procesos comunitarios que les permitan configurar una opción de transformación social.

Estos sectores comienzan a tomar distancia de los sectores más ortodoxos del marxismo, en la medida en que plantean que en nuestro medio social el proceso de transformación social no va a ser liderado por la vanguardia obrera, sino que va a ser fruto de una alianza de sectores sociales. Algunos llegan a configurar estos sectores con el nombre de lo popular, en cuanto obedece a condiciones específicas de nuestra formación social, y desde una representación de las culturas de los grupos excluidos.

A su interior encuentran un vacío de formación política para sus militantes y recurren a ese proceso que se viene desarrollando y que ya algunos llaman de Educación Popular. Estos sectores colocan lo central de esa acción educativa que desarrollan en la construcción de organización revolucionaria, que lidere los procesos de cambio y emancipación política y económica. Igualmente, señalan la importancia de tener claro el horizonte revolucionario en que se mueve la acción educativa, iluminado por la teoría marxista o formas de teorías críticas.

Cuando confluyen en la Educación Popular, van a centrar la acción educativa en la claridad con la cual define la intencionalidad política de la acción; es decir, la identidad de la Educación Popular se juega, para estos sectores, en la intención de transformación revolucionaria con la cual ese educador emprenda las actividades que le toca realizar.

En cuanto a la formación, por parte de esta concepción de Educación Popular se va a dar un rechazo a los procesos de capacitación en una primera etapa, ya que van a identificar las acciones económicas que se realizaban con los grupos populares como un elemento reformista que retardaba los procesos de cambio revolucionario, único horizonte posible para estos sectores.

Posteriormente se evolucionó hacia una capacitación técnica, a la que se agregaba sumativamente elementos de marxismo que buscaban dar la conciencia crítica con la cual se develaba la dominación capitalista, haciendo puramente instrumental la actividad técnica.

El énfasis centrado en la construcción de organización tiene en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) su expresión más visible. Los intentos de organización popular en un comienzo;⁴⁵ luego los esfuerzos de control político de izquierda, y posteriormente de construcción de organización política desde su interior, quizá sirvan para mostrar el auge y caída de este modelo en nuestro medio.

d. Movimiento Cultura Popular

Surge de desarrollos de la Juventud Obrera Católica (JOC), de jóvenes obreros en América Latina en la década de los 50', en su vinculación a trabajos campesinos y en los barrios populares de las grandes ciudades del continente. Estos grupos realizan un trabajo de promoción, acompañado de actividades alfabetizadoras, uniéndose en una diversidad de movimientos de cultura popular.

De este grupo de influencia, uno de sus miembros —tal vez el más preclaro— viene a ser Paulo Freire. La fuerza de su acción educadora la van a colocar en los procesos de toma de conciencia, que se hace posible a través de la lectura que se realice de la realidad en la cual están insertas las personas.⁴⁶

Igualmente, se concede mucha fuerza a la cultura, como reorganización de la idea de clase, en la medida en que se pertenece a ésta, pero siempre marcada por las diferencias que se explicitan a través de ese lugar social de referencia al cual cada cual se debe y pertenece. En ese sentido va a darle un proceso de identidad que se configura más allá de los simples parámetros económicos, y que busca en los determinantes culturales para

45 *Formación de líderes y educadores populares*. Mimeo. ANUC. 1976.

46 FAVERO, O. *Cultura popular e educação popular. Memória dos anos 60*. Rio de Janeiro. Graal. 1983.

producir una explicación más amplia. De igual manera, la comunidad territorial y de sentido es reinterpretada para otorgarle un lugar en la construcción educativa y pedagógica.⁴⁷ Va a significar un paso adelante en un terreno nuevo, pues va a pedir una interacción e incidencia en el plano de lo simbólico (imaginario colectivo) de los individuos; lugar de partida para organizar los procesos de concientización. Esta forma de la cultura popular es repensada en términos de clase y allí emerge lo popular de la educación que haría el tránsito entre masa y pueblo.

La importancia de trabajar lo cultural lleva a todo el planteamiento de que la mayor dominación que tienen los sectores oprimidos es la manera cómo han introyectado el opresor, una relación en la cual el ser humano ha perdido su identidad. Cuando estos sectores concurren a la Educación Popular, llevan como elemento fundante de su acción el trabajar los procesos culturales.

Este abordaje de la Educación Popular impregnó muy fuertemente las políticas de reforma agraria en la década de los 60' en nuestro medio. Curiosamente, los primeros textos de Freire entran a Colombia en 1967 y 1968, en el proceso de reforma agraria del presidente Lleras Restrepo, a través del profesor João Bosco Pinto en los documentos del IICA-CIRA.

Se distancia del entendimiento de educación como capacitación y construye procesos de formación y toma de conciencia de su realidad. Allí surge el método de alfabetización socio-activo que, a partir de las palabras generadoras, llevaba a todo un aprendizaje lecto-escritor de la realidad y de las primeras letras. Este proceso acompañaba diferentes prácticas que se realizaban con sectores populares. Por ejemplo, la política de reforma agraria estatal, o en la organización campesina, las tomas de tierras. Fue un tiempo en el cual la concientización-alfabetización estuvo a la orden del día, que luego daría forma a las escuelas itinerantes del Movimiento de los Sin Tierra, de Brasil.

47 DÍAS, A. "Educación comunitaria y ética". (Fotocopia).

e. La Capacitación Técnica Productiva

Esta forma de acción surge en los sectores populares como una reacción a los procesos de sobre politización que se dieron en nuestro continente, en donde un énfasis en los procesos de toma de conciencia hicieron recaer la acción educativa en la apropiación de un discurso socio-crítico que devela la realidad.

Igualmente, influye en el emerger de este sector la necesidad de complementar las acciones de las nacientes reformas agrarias con actividades complementarias de crédito, comercialización, tecnificación, etcétera, como coadyuvantes al proceso iniciado con la entrega de tierras a los campesinos.

También confluyen en esta corriente sectores de la iglesia católica que, como reacción a los sectores más radicalizados de ésta, buscan tener una presencia en medio de sectores populares, pero especialmente campesinos y sectores populares con procesos productivos en los cuales se buscaba generar ingresos.⁴⁸

Para estos sectores la acción educativa va a centrarse en la posibilidad de generar procesos de formación de diverso tipo, que den al grupo popular la posibilidad de tener una vinculación productiva directa, de la cual pueda derivar su sustento material.

Igualmente, con su desarrollo va encontrando la necesidad de una formación en aspectos contables que le permitan a estos sectores controlar el proceso productivo, también en la gestión económica. De allí devinieron una serie de prácticas que comenzaron a enfatizar en la manera como se desarrollan prácticas financieras que permitan subsidiar las actividades productivas emprendidas.⁴⁹

48 DE ROUX, Francisco, BOTERO, Bernardo. *Educación popular y empresas comunitarias*. Santafé de Bogotá. CINEP. 1995.

49 ZÚÑIGA, M. *¿Pa' dónde vamos? Educación y trabajo en el contexto de modelos de desarrollo*. Cali. U. del Valle. 1991.

Últimamente, algunos de los sectores se han movido hacia búsquedas de tecnología apropiada, con la intención de intervenir en las discusiones que hoy se dan en el mundo entre ciencia y tecnología, mostrando modelos de funcionamiento de ciertos procesos productivos específicos de los sectores populares de forma diferente, con los cuales se evidencia cómo no es necesario introducir sofisticada tecnología a la producción para volverla competitiva, rentable y en coherencia con la seguridad, la soberanía y la autonomía alimentaria, procesos gestados en la sabiduría de los grupos populares en su relación con la naturaleza.

Cuando llegan a la Educación Popular colocan el énfasis en la necesidad de capacitación técnica y vinculan los procesos educativos a la producción, que les permitan dinámicas de sobrevivencia material, sin renunciar al horizonte político de transformación.

El modelo capacitador de quienes alientan estos procesos se configura a través de los aprendizajes de esas técnicas, que deben ser replicadas para garantizar la reproducción del proceso productivo que se desea implementar. Para ello se diseñaron granjas y talleres experimentales y demostrativos, en los cuales se capacita en la técnica específica, se busca formar sobre las bondades de emprender una acción de este tipo.

La observación directa de procesos mediante pasantías va a ser una de las técnicas de esta corriente para garantizar asimilación y replicabilidad.

f. Sectores de la academia

La década del 60' no sólo fue significativa en la entrada de nuevos actores sociales a nuestra realidad, sino que también significaba al interior de las Ciencias Sociales una crisis de los paradigmas que hasta ese momento habían sido dominantes al interior de estas ciencias y su carácter eurocéntrico. Fue un debate que confrontó en la universidad a diferentes intelectuales que pugnaban por el emerger de nuevas formas de acercarse a la realidad y de interpretarla. Pugnas que en muchos casos concluyeron en auto-marginamiento de ese medio por parte de algunos de esos actores; y en otros, se dio la exclusión directa de algunos contradictores. En nuestro medio, el caso más reconocido

de abandono del medio universitario y académico fue el del maestro Orlando Fals Borda.

Para estos sectores, la tarea central se ubicaba en la necesidad de ligar el conocimiento y su producción al pueblo. Para ello se reconocía la existencia de una sabiduría popular que ha sido negada por el discurso académico, en cuanto éste representa la expresión dominante a nivel del conocimiento. En esa época (60') se llegó a enfrentar el conocimiento científico y el conocimiento popular, como dos formas contrapuestas del conocimiento: verdadero-falso, científico-ideológico.⁵⁰

Un segundo aspecto en el que hicieron fuerza estas dinámicas sociales, fue en sacar la investigación de la parafernalia académica en la cual había sido enclaustrada, para convertirla en el lugar de acción de unos cuantos privilegiados que en nombre de la ciencia construían y legitimaban sus verdades.

El hecho de que el conocimiento estaba atravesado por intereses muestra también la necesidad de que se construyan procesos investigativos propios de los sectores populares, en los cuales aparezca su concepción del mundo y su posibilidad real de investigar a la luz de estos criterios. Y en esa búsqueda surge la investigación-acción o investigación-acción participativa, que buscaba ligar esa actividad a los procesos populares organizados.⁵¹

En ese reivindicar la necesidad de la teoría, también se abrió paso la urgencia del análisis de la realidad, como forma de acercarse al contexto en el que se emprendía la acción. Allí se operacionalizan procedimientos para análisis de realidad y coyuntura. Podemos afirmar que estos sectores llevan a la Educación Popular la necesidad de la investigación y de un análisis permanente de la realidad más allá de los análisis empiristas de algunos sectores reivindicaban el valor de la teoría crítica para esas explicaciones, como punto de partida para sus acciones.

50 FALS BORDA, O. *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá. Punta de Lanza y Carlos Valencia Editores. 1970.

51 PISSO, F., RINCÓN, L. H. "La educación popular en las universidades colombianas". En: Revista *La Piragua* No. 32. CEAAL. Panamá. I-2010. Páginas 135-145.

El proceso de formación de estos sectores se fundó en construir herramientas de la IAP,⁵² de tal manera que realmente fuera un instrumento de investigación factible de manejar por los grupos populares. Se llegó a una aplicación de su propuesta, de tal manera que pudiera ser empleada en muchos diagnósticos que se venían realizando, con el fin de desarrollar procesos de trabajo comunitario.

g. Sectores de la Escuela Formal

Desde hace tiempo se mueve un largo debate con los sectores que tienen su práctica en la institucionalidad escolar, que encuentran sus antecedentes más claros en los intentos de construir una escuela realmente de cara a los actores populares, tanto en el servicio como en el proceso metodológico diseñado. Allí estarían trabajos como los de la Escuela Ayllu en Bolivia, y el intento del Padre José María Vélaz, S.J., en Fe y Alegría, cuya propuesta de “educación popular integral” se remonta a 1955, cuando funda el movimiento en Caracas, Venezuela.

Sin embargo, durante los primeros 20 años de esta nueva época de la Educación Popular en América Latina⁵³ fue difícil darle cabida a esta pro-

52 VIO GROSSI, Francisco, GIANOTTEN, Vera, DE WITT, Ton. *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo social*. Santiago de Chile. CEAAL. 1988.

53 Es interesante señalar que se establece una diferenciación entre Educación Formal, No Formal e Informal. Esas caracterizaciones serían:

FORMAL: es aquella que se hace en forma organizada y sistemática, perteneciendo a procesos institucionalizados, organizados por una investigación y que busca promover aprendizajes con el fin de que el individuo sea útil a la sociedad. Sus principales características serían: Procedimientos sistemáticos; Programación estable (poco flexible); Planificación continuada; Opera en espacios institucionales; Tiene niveles y requerimientos de formación plenamente establecidos; La población es homogénea, debe cumplir requisitos comunes para estar allí; La duración, ritmo, finalidad y niveles han sido establecidos y son comunes a los participantes de un proceso; Se culmina con la entrega de una acreditación (diploma, calificaciones) que son los que atestiguan el ascenso de nivel.

NO FORMAL: se va a referir a algunas de esas actividades educativas que son realizadas por fuera de la estructura formal, pero que tienen un nivel de organización no sistemática y permanente, y que busca transformar prácticas (productivas, de comportamiento, de actitud) de los participantes. Sus características principales son: Procesos fuera de la estructura escolar; Alternativa a programas formales y en ocasiones los

blemática, ya que se consideró siempre a la escuela como el lugar de la reproducción ideológica del sistema, lugar contrario a la propuesta de la Educación Popular.

No obstante, infinidad de experiencias micro a lo largo del continente, así como debates de sectores fueron abriendo el camino para aceptar esta problemática. Quizás el lugar más claro de vinculación a la lucha social fue en el año 1982, cuando la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) decide construir bajo su tutela y organización el Movimiento Pedagógico que en su interior evidenciará diferentes concepciones, una de ellas la de Educación Popular.⁵⁴ Experiencias en esta perspectiva se dan también en Bolivia, Perú, Argentina, México, Nicaragua, Brasil y Chile.

Estos sectores se plantean la necesidad de reconocer que no existe escuela sin contexto social, y por ello la pregunta por la pertinencia se hace central al proceso escolar, planteándose las preguntas ¿por qué educación?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿a quién?, ¿qué?, y ¿cómo? Es decir, los sentidos de ella se juegan en su pertinencia, la cual debe ser una decisión colectiva, aquella a la cual sirve y se debe, reconociendo que esa función social que tiene la escuela con el saber y el conocimiento es siempre contextualizada y exige un tránsito entre los saberes locales y el conocimiento universal. Igualmente, busca procesos técnicos y metodológicos que hagan posible construir un puente entre los saberes populares y el saber académico, para construir una escuela con sentido, en los sectores populares.

complementa (desarrollo agrícola, créditos, tecnología, metodología educativa, etcétera); Tiene formas variadas de organización, diferenciadas; La instrucción se realiza de acuerdo a las concepciones metodológicas que se realicen, no siendo unificadas; Está dirigida a poblaciones heterogéneas, no colocando muchas homogeneizaciones para los participantes; No termina con procesos de calificación necesarios para ascender en la gradualidad; Ritmo, duración y finalidad son flexibles.

INFORMAL: se refiere a ese proceso que dura toda la vida, en los cuales los individuos acumulan y adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Éstas se logran a través de esas interacciones que se dan en el diario vivir, produciéndose allí aprendizajes de socialización. Busca que los individuos entren en los procesos culturales y sociales del grupo cultural de referencia de los individuos.

54 SUÁREZ, H. (compilador) *20 años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá. Cooperativa Editorial del Magisterio, Corporación Tercer Milenio. 2002.

Desde esa concepción se plantea como central a toda actividad educativa y de socialización la Pedagogía como fundante de relaciones sociales en el saber y el conocimiento y a través de las epistemes de éstos, y que opera a través de los diferentes procesos metodológicos como dispositivos de poder en el saber, en los cuales se hace específica la actividad educativa. Y en ese sentido cuestiona en la Educación Popular su desprecio o desconocimiento de la reflexión y fundamentación pedagógica en su quehacer.⁵⁵ Plantea la actividad de la escuela en un horizonte axiológico, y recoge como intención de responsabilidad social construir autonomía y participación en los diferentes actores involucrados. Este aspecto, y la pedagogía, van a ser los elementos con los cuales la reflexión sobre la escuela llega a construir esa unidad básica fundante de la Educación Popular.⁵⁶

Se busca hacer visible cómo el poder toma forma en la escuela a través de sus métodos, contenidos, organización institucional; por ello, comprende que la lucha en el aula o en los diferentes espacios de aprendizaje y en la escuela es una lucha en la sociedad, y hace el alerta de que ser alternativo en el sindicato implica serlo también en pedagogía, en asuntos de género, sexualidad y raza, en cuanto esto como poder circula en la escuela, generando control y dominación. Por ello, la educación popular en la escuela formal transforma el quehacer concreto de las prácticas pedagógicas, proponiendo en el día a día modificaciones de ellas que forman subjetividades críticas y construyen el proyecto emancipatorio de sociedad y de los actores que lo impulsan.

El proceso formador propuesto desde aquí busca la construcción de procesos de innovación y transformación pedagógica, recreando la pedagogía crítica, ligados a las realidades contextuales. Propone una escuela que rompe los muros para ir a la comunidad, reconstruyendo las relaciones

55 SILVA, E. *Elementos fundamentales de la concepción de la educación popular*. MEN Nicaragua. Managua. 1985.

56 CUSSIANOVICH, Alejandro. *Educación popular en la escuela*. Lima. Instituto de Pedagogía Popular. 1990; MEJÍA, Marco Raúl. *Hacia otra escuela desde la educación popular*. Bogotá. CINEP. 1987; SERRANO, Javier. *Eso sí pa' qué. Hacia una teoría de la práctica pedagógica en la educación popular*. Bogotá. CINEP. 1990; ESCUELA POPULAR CLARETIANA. *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa*. 1987.

entre saber y conocimiento, en los cuales queden muy explícitos los elementos metodológicos como parte de la concepción pedagógica. Y en ese sentido busca la replicabilidad de esas transformaciones en los procesos escolares ligados a los movimientos sociales, buscando que el educador no sólo controle los procesos técnicos que aplica y cambia en su práctica educativa, sino que también controle la reflexión y la fundamentación de esos elementos que constituyen la otra parte de la experimentación.

h. Procesos de grupos étnicos y de género

En nuestro medio, los procesos de clase comenzaron a cuestionarse, ya que si bien daban una perspectiva de lucha, algunas problemáticas quedaban por fuera. En nuestro país es famosa la discusión que libraron en la década del 70' la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en la cual el movimiento campesino atacaba al movimiento indígena señalándolo como divisionista, pues las reivindicaciones de los indígenas eran las del campesino. Esto sucedía dado que en la explicación clásica del marxismo, por la producción ellos eran ligados a los procesos rurales, como forma de producción que antecedió a la sociedad industrial, y se ve a ésta como fruto de los procesos de disolución del campesinado.

Igualmente, la lucha de las mujeres por reivindicar sus diferencias en una sociedad construida desde la patriarcalidad, le ha significado a los movimientos recorrer un camino marcado, incluso hasta nuestros días, por señalamientos de sectores que no entienden la vigencia de sus luchas. Se les critica la manera cómo producen divisiones al interior de lo que debía ser un sólido bloque de clase para enfrentar la dominación. Asimismo, se le señala cómo su lucha olvida el análisis social de las clases para convertir al hombre en su enemigo.

Estos dos sectores aportan en su proceso de construir en Educación Popular, en cuanto van a mostrar la manera como la opresión domina más allá de los elementos de clase configurando una forma de poder que controla en la raza y en el sexo, configurando la constitución de otras formas de la subjetividad. Para ello muestran esos otros lugares para los grupos afrocolombianos e indígenas en los procesos de lucha social en la esfera de

lo racial y lo étnico, así como el señalamiento de minoría y de descalificación que se da de parte de las mayorías mestizas y blancas, produciendo una forma de segregación. Igualmente, la lucha por la diferencia cultural derivada de esos orígenes étnicos, planteando la exigencia de reconocernos como país pluri-étnico y pluri-cultural.⁵⁷

La mujer horada sobre el camino del acentuamiento de las diferencias biológicas con un largo proceso histórico-cultural, en el cual se produjeron unas relaciones sociales donde el varón primó sobre la hembra, generando una dominación que se hace más visible en la forma cultural del patriarcado en nuestro medio.

Para ambos se plantea una lucha por una identidad no reconocida que debe recuperarse y construirse en la lucha. Del mismo modo, muestran que se trata de una opresión ejercida en los procesos de vida cotidiana, a través de las formas en que se expresa en ella el micro-poder social; señalando cómo se cae en prácticas de exclusión y de opresión, no por tener una perspectiva de clase, sino porque culturalmente se está ahí, en ese medio.⁵⁸

Señala además, la necesidad de un trabajo educativo a fondo que entre en los espacios de la subjetividad de los hombres y mujeres para deconstruir esos procesos culturales y sociales que existen como imaginario (masculino y femenino). Es decir, se trata de entrar en los patios interiores de los individuos para desandar en un colectivo mental construido con siglos de dominación. Por ello llevan a la Educación Popular: vida cotidiana y subjetividad⁵⁹, la cual en los casos de los indígenas los lleva a construir una “educación propia”.⁶⁰

57 GARZÓN, M. T., MENDOZA, C. (Coord. Edit.) *Mundos en disputa. Intervenciones en estudios culturales*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 2007.

58 FERNÁNDEZ, B. *Educación popular y pedagogía de la diversidad*. La Paz. MEPB-CEAAL. 1996.

59 CEAAL. “Ciudadanía y género. Nuevos enfoques para la educación en América Latina”. Revista *La Piragua* No. 10. Santiago de Chile. 1995.

60 Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI-CRIC. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una educación propia*. Popayán. Consejo Regional Indígena del Cauca. 2004.

Al nivel de formación, estos sectores proponen que las problemáticas de género y de minorías sociales atraviesen todos los procesos educativos que se desarrollan. Para ello, diseñan talleres que buscan hacer presentes estos procesos en todas las prácticas educativas que se lleven a cabo, con la intencionalidad que sea un proceso reconocido en toda la educación y socialmente desde su diversidad, entendida ésta como riqueza.

He colocado estas ocho tradiciones, pero por problemas de espacio no desarrollo otras ocho (derechos humanos, procesos barriales, poder local, ambiental, grupos generacionales -jóvenes, niños, tercera edad-, enseñanza universitaria, salud, sindicales) y otros que han ido construyendo la especificidad de la educación popular en sus prácticas.

Como vemos, los troncos que en la década del 60' desarrollan prácticas de educación popular se multiplican, generando una polisemia en su entendimiento y en su práctica, lo que hace difícil agruparla en una sola propuesta metodológica y conceptual. Igualmente, surge con mucha fuerza un movimiento a su interior que busca construir saber-conocimiento a partir de sus prácticas, reconociendo su carácter de generadora de saber a través de los procesos de sistematización.⁶¹

Hoy muchos grupos se consideran continuando a partir del acumulado logrado en la educación popular, ligados a esa tradición de pensamiento y acción crítica en universidades.⁶² Igualmente, profesionales del trabajo social, pedagogos, comunidades de base, trabajadores rurales y urbanos, sindicatos,⁶³ de experiencias en derechos humanos, ciudadanía, trabajo con minorías étnicas, procesos de educación a

61 RODRÍGUEZ, M. *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular. Desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivarianos*. La Paz. PROCEP-CEN-PROTAC-CEAAL-MEPB. 1997; *Revista Aportes* No. 41, Bogotá. 1994; RAMÍREZ, J. *La sistematización espejo del maestro innovador*. Bogotá. Fundación CEPECS. 1996. VASCO, Carlos Eduardo. "Distintas formas de producción de conocimiento en educación popular." En: *Procesos de conocimiento en educación popular*. Bogotá. CEAAL. 1996.

62 DUSSÁN, M. *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana*. Barcelona. 2004.

63 CASTELLANOS, J., CONDE, A. *Educación popular en sindicatos, la experiencia de Usitras*. Bucaramanga. 1988.

distancia,⁶⁴ plantean una actualización y una reconstrucción de ella, de cara a unos nuevos fenómenos de educación, tanto en lo formal como lo no formal.

Cuando hablamos del acumulado en educación popular, nos referimos a esos principios que soportan su concepción, los cuales han sido fruto de su desarrollo histórico. Ellos serían:

- Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella para reconocer los intereses en el actuar y en la producción de los actores.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que crean injusticias, explotación, dominación y exclusión en la sociedad.
- Exige una opción ético política en, desde, y para los intereses de los grupos excluidos y dominados.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconoce las diferencias.
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las acciones de los diferentes grupos humanos.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividad crítica.
- Se comprende como un proceso y un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de la sociedad.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.

64 HLEAP, J. *La estrategia comunicativa en el programa de capacitación a distancia de educadores populares*. Cali. U. del Valle. 1991.

2. En búsqueda de sus pedagogías

2.1 Un ejercicio de construcción-reconstrucción

Las premuras de las transformaciones políticas —de ayer y de hoy— han sobrevalorado y unilateralizado los procesos políticos y organizativos en la reflexión y acción de la educación popular. Recientemente, en la década de los 90, hemos retornado el pensamiento de Freire (1970-1975)⁶⁵ para iniciar una búsqueda de lo *educativo* y lo *pedagógico* de la educación popular. Trabajar en este sentido nos ha mostrado uno de sus elementos específicos: la pedagogía, entendida como la reflexión sobre el hecho educativo⁶⁶ y sobre el universo de relaciones que se construyen para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera más precisa diríamos que ella es el “... saber práctico-teórico de las relaciones sociales del saber y el conocimiento...” trabajado en ámbitos educativos.⁶⁷

En ese sentido, la educación popular se ve como parte de la construcción social de la educación y la pedagogía desde nuestras especificidades, pero ello le exige reconocer, diferenciarse y explicitar esas otras formas de lo pedagógico existentes en el acumulado de ellas.

2.1.1 Los paradigmas

Estas búsquedas significan la capacidad de releer las relaciones entre teoría y práctica en el ámbito de la educación y la pedagogía, en el sentido de la reconstrucción social, educativa y pedagógica generada por los profundos cambios de las transformaciones en la esfera de la revolución científico-técnica en marcha.⁶⁸ Miremos rápidamente ese contexto desde la perspec-

65 Tanto en sus antiguos como en sus nuevos textos.

66 VASCO, C. E. “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”. En: *Pedagogía: Discurso y poder*. Bogotá. Corprodic. 1990.

67 POSADA, J. E., LUCIO, R. y otros. “Pedagogía y educación popular”. En: revista *Aportes*, No. 41. Santa Fe de Bogotá. Dimensión Educativa. 1994; QUINTANA, J. *Pedagogía comunitaria: perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid. Narcea. 1991.

68 Para una ampliación, remito a mi texto: *Globalización(es) y educación(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ed. Desde Abajo. 2006.

tiva educativa. Para ello, se puede tener como referente el cuadro Anexo No. 1, propuesto en el en el sentido de considerar que el paradigma está conformado por toda una tradición educativa y se refiere a unas condiciones étnicas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas, en las cuales surge y genera los imaginarios y las representaciones desde los cuales el lenguaje construye el mundo, y conforman una mirada de sí mismo, de los otros, y del proyecto de ser humano de ellos: allí estarían las concepciones: alemana, francesa, sajona (anglo-americana), y latinoamericana.

El Paradigma Alemán estaría fundado en el proyecto occidental del ideal griego y la Reforma protestante basada en el autoexamen y el trabajo.⁶⁹ Allí, la paideia iluminaría esa constitución, donde la pedagogía es una ciencia que se hace concreta a través de las didácticas.⁷⁰ De igual manera, el Paradigma Francés se cimentaría sobre las ciencias de la educación y el derecho a ella, dando forma a la pedagogía entendida como saber, disciplina, discurso, dependiendo de la corriente y la concepción en la cual se mueva⁷¹ el autor que la plantea.

El Paradigma Sajón se desarrolla en torno a la idea de currículo y recupera la organización del trabajo fabril en los inicios del Taylorismo para la educación y la escolaridad, disolviendo en algunos casos la idea de pedagogía para centrarla en las didácticas.⁷² El Paradigma Latinoamericano centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades.⁷³ Una muestra de cómo se mezclan es la

69 WYNECKEN, G. *Escuela y cultura juvenil*. Madrid. Espasa Calpe. 1927.

70 KLAUS, A. "Bibliografía de la pedagogía alemana contemporánea". En: revista *Educación y Pedagogía* No. 14-15. Segunda época. Vol. 7, 1996. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Página 451.

71 ZAMBRANO, A. "Ciencias de la educación y pedagogía – especificidad, diferencia y multireferencialidad". En: *Revista Educación y Cultura* No. 48. Septiembre 2009. Páginas 8-16.

72 TYLER, R. *Principios básicos de currículum*. Buenos Aires. Ediciones Troquel. 1992.

73 FREIRE, P. *La pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI. 1975.

producción de Abraham Magendzo, quien retomando la visión sajona del currículo, la reelabora desde la tradición crítica latinoamericana y europea. Esto es visible en su obra sobre currículo y educación.⁷⁴

2.1.2 Las corrientes y concepciones

Al interior de estas tradiciones paradigmáticas se desarrollan corrientes, las cuales buscan fijar un norte para la sociedad en la que actúan, y de los intereses particulares de la acción educativa y las implicaciones de esas opciones en la constitución de lo social. Esto lo hacen desde sus cosmovisiones, las cuales orientan las miradas y los horizontes que marcan los fines de la sociedad y de la actividad educativa. En esta perspectiva, serían más de corte conceptual y teórico, haciendo del hecho educativo y pedagógico una realidad política, en cuanto la corriente ubica la pregunta del nexo educación-escuela-pedagogía-proyecto institucional, con el destino y el futuro de la sociedad. De esa manera, es una lucha al interior de cada paradigma de diferentes grupos, sectores y concepciones por reconfigurar los sentidos de la educación en el día a día de su quehacer. Ejemplo de ello sería al interior del Paradigma Sajón, la manera como John Dewey se plantea críticamente las propuestas de currículo de Bobbit, para cuestionar el sentido fabril (fábrica) que éstas daban a la educación.

En esta perspectiva, las tres corrientes (clásica-tradicional, modernizadora-renovadora, crítica-transformadora) estarían al interior de cada paradigma como campo en configuración permanente, para responder a cada época. Wynecken encuentra sus orígenes en lo que él llama “los tres estilos de escuela: la que surge en la edad media, la cual repite la tradición que debe ser aprendida (lemschule); la segunda sería la creada por la Reforma protestante, escuela popular (volksschule) que, basada en el mundo interior y el trabajo, originan la autonomía; y la tercera, la cultural, cuyas bases están en la autonomía del espíritu (kulturschule). Él fundamentará cómo de las dos últimas saldrán: “las comunidades escolares libres”, una de las corrientes en el paradigma Alemán de las pedagogías críticas.

74 MAGENDZO, A. *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá. Ed. Ántropos. 1996.

Recogiendo esta entrada, se puede plantear la manera como hoy acontecen esas tres corrientes:

- i. Clásicos fundados en la tradición. Se constituye desde la fuerza del pasado, y la manera como ella es la base y tronco de la constitución de la educación en el presente, la cual sólo sería una ramificación de él, y señalaría los derroteros a la manera de ejecutarla. En el último tiempo hemos visto grupos religiosos que vuelven a su tradición originaria y a partir de sus fundadores inauguran para estos tiempos pedagogías y educaciones basadas en ellos,⁷⁵ encontrándose diversidad de matices no sólo en la esfera de lo religioso.
- ii. Modernizadores-renovadores. En esta tradición se considera que la educación es una función de la sociedad y esta se encuentra como una de las instituciones básicas de socialización, en permanente cambio y modificación. En ese sentido, la educación debe realizar actualizaciones y adecuaciones para responder a las nuevas necesidades que le son señaladas por los rumbos más amplios (cambio de época) que va tomando el mundo al cual ella se debe.⁷⁶
- iii. Críticos-transformadores. Considera que la educación funciona en las relaciones de poder que tiene toda sociedad. En ese sentido, ella busca construir el consenso cultural de los grupos que detentan su control. Por lo tanto, la educación debe ser entendida en esos juegos de poder. Todo educador participa de ellos con su accionar cotidiano, y si no toma distancia crítica, le es difícil entenderlos. Con sus prácticas pedagógicas construye relaciones sociales educativas, con las cuales hace presentes los intereses que tiene sobre la sociedad, en donde los reconoce y opta. La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen ex-

75 Pontificia Universidad Javeriana y Colegios de la Compañía de Jesús. *Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico*. Bogotá. Prefectura colombiana de la Compañía de Jesús. 1993.

76 TEDESCO, J. C. "Los pilares de la educación en el futuro". En: *Debates en educación*. Barcelona. 2003.

clusión y segregación en la sociedad,⁷⁷ construyendo unas más justas y humanas.

A su vez, al interior de estas corrientes se dan diferentes posicionamientos conceptuales que muestran sesgos y matices de la respectiva corriente, generando concepciones variadas, las cuales gestan dinámicas de debate interno e incidencias diferenciadas en el terreno de la acción. Por ejemplo, al interior de las críticas-transformadoras, se desarrollan muy variadas miradas, como las reproduccionistas, emplazamiento cultural, la educación popular, contrahegemonía cultural, las descolonizadoras, y muchas otras.

2.1.3 Los enfoques

La síntesis de las opciones que el educador hace en la esfera de paradigmas, corrientes y concepciones son las que van a dar forma a los procesos pedagógicos, constituyendo los enfoques, con lo cual se hace real el que la pedagogía es la reflexión del hecho educativo.⁷⁸

Colocar esas concepciones de la cultura, la tradición como acumulado de los fines de la educación, y sus sentidos en el terreno de la praxis, concretando la propuesta de Comenius de “enseñar todo a todos”, lleva a que a partir de finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX (aunque su origen es anterior), la configuración de la pedagogía construya una serie de enfoques, los cuales fundamentan conceptualmente el quehacer educativo y pedagógico a partir de explicar el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, su lugar en la sociedad, en la manera como se relacionan con los procesos de aprendizaje, de las mediaciones necesarias para lograrlo, de los instrumentos, herramientas o dispositivos que usan, de las interacciones entre adultos y generaciones menores, de los materiales que utiliza, configurando entre fines del siglo XIX y la primera parte del siglo XX, tres grandes enfoques iniciales, al interior de los cuales van dando forma al campo de la pedagogía:

77 KINCHELOE, J. L. – McLAREN, P. (Eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Editorial Grao de Irif, SL. 2008.

78 VASCO, C. E. “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá. Corprodic. 1990.

- i. La pedagogía frontal o “transmisionista”. En su momento fue la base para salir de las formas tutoriales de la enseñanza a nivel metodológico y poder hacer una escuela masiva, con grupos de numerosos alumnos. Su fundamento conceptual estaba dado en el conocimiento científico que debía ser enseñado en la escuela siguiendo el desarrollo psicológico individual común. De ello se deriva que el conocimiento verdadero debe ser aprendido y repetido por el estudiante, dando forma al “instruccionismo” como proceso pedagógico en el cual el maestro o maestra es la base del mismo, en cuanto es la persona encargada de entregar ese acumulado, que al no poseerlo el alumno sería considerado como un déficit en su desarrollo. En este sentido, de la escuela va a tener la función de remediar esta situación, contemplando básicamente el desarrollo de dos contenidos: el conocimiento y las normas de comportamiento (moral) que permitirán a éste integrarse a la sociedad.
- ii. La pedagogía activa o nueva. Surge como una contestación al enfoque frontal predominante en la sociedad y el carácter puramente receptivo del estudiante, y se constituye como una liga⁷⁹ que aglutina diferentes pensadores y experiencias de enseñanza diferentes al “transmisionismo”, los cuales consideran que el niño no es un ser pasivo, ni una tabula rasa en donde los adultos imprimen conocimientos y valores. Por ello, su punto de partida es la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, su libertad individual. En ese sentido, va a requerir propuestas metodológicas que permitan un proceso donde él es agente activo de su constitución en sujeto. Para ello, se fundamenta en la psicología genética, que comenzaba a desarrollarse, y cuya base es el crecimiento y desarrollo progresivo del estudiante y la constitución de su libertad. Es una educación donde no se impone la ciencia y la moral, sino que se le coloca al estudiante en condiciones de descubrir, de crearla de adentro hacia afuera.
- iii. La pedagogía de la tecnología educativa. En la primera mitad del siglo XX se desarrolló, a partir del trabajo de Watson,⁸⁰ una teoría que planteaba que el aprendizaje de nuevas conductas se realizaba a través

79 MIADARET, C. *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona. Vicens Vives. 1968.

80 WATSON, J. B. “La psicología tal como la ve el conductista”. (Fotocopia).

del refuerzo y del castigo: cuando la persona siente que el resultado es positivo, lo lleva a repetir esa conducta. Estos principios, que desarrollaría Skinner,⁸¹ serían aplicados en educación, planteando que lo que debe ser claro son los objetivos y el resultado al cual se desea llegar. En ese sentido, ese lugar intermedio es una caja negra, es el lugar de trabajo del educador, en cuanto la conducta lograda es fruto de los estímulos del entorno y no únicamente por lo psicológico. De acuerdo con lo anterior, el acto educativo era el resultado de un buen diseño técnico de reforzamiento. Allí, entre objetivos y resultados, en el último tiempo algunos han venido colocando los aparatos resultantes de la tecnología como estímulo para lograr los resultados buscados, en coherencia con esta concepción.

A partir de esos tres troncos básicos, los enfoques pedagógicos han sido recreados a lo largo del siglo XX, dando paso a una discusión entre ellos y agregando énfasis particulares o desarrollos ampliados en los cuales se entremezclan al formular lo que debe ser la práctica de los educadores de su tiempo, en las discusiones sobre la forma de construcción de lo humano a través de la educación y la pertinencia del hecho educativo --en coherencia con las nuevas teorías que explican los procesos sociales y humanos--, así como en la manera de aprender, dando forma a múltiples enfoques, por ejemplo, el constructivista piagetiano,⁸² para el que cualquier problema pedagógico que se quiera resolver implica procesos psicológicos, en los cuales está fundamentado el desarrollo mental del niño. Éste desarrollo pasa por etapas (sensomotriz, preoperatoria, operaciones concretas, operaciones formales) que van de menor a mayor equilibrio, proceso en el cual la acción y los intereses ocupan un lugar importante.⁸³

De la misma vertiente, la socio-cultural, siguiendo a Vigotsky,⁸⁴ considera que las estructuras mentales son construcciones culturales —mediaciones

81 SKINNER, B. F. *Walden Dos*. Barcelona. Fontanella FEB. 1974.

82 PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel. 1973.

83 VASCO, C. E. *Constructivismo en el aula: ¿ilusión o realidad?* Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 1998.

84 VIGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidós. 1978.

simbólicas—, que se desarrollan con la interacción que el sujeto tiene con su entorno inmediato toda función va a aparecer en dos planos en lo social (interpsíquico) y en lo psicológico (intrapsíquico). De igual manera, el enfoque crítico liberador y de resistencia retoma las concepciones crítica y, en la especificidad de América Latina, desarrolla apuestas de emancipación que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad. Y así en cada uno de los enfoques que continuaron generándose a lo largo del siglo XX y comienzos de éste, como las pedagogías de la complejidad, las neurocognitivas, las humanistas, las etnoeducativas y otras que se han venido desarrollando (Ver Anexo).

Estos variados enfoques —incluido el fundado en investigación que acabamos de reseñar— se han consolidado a lo largo del siglo XX, dando forma a cuestionamientos y replanteamientos a la escuela y a la educación de este tiempo, y haciendo posible en el campo educativo la emergencia de las pedagogías, las cuales al hacerse concretas en las prácticas inmediatas han venido desarrollando líneas metodológicas (modelos⁸⁵), en las cuales su particularidad es tener una estrategia en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica del enfoque en cuestión.

El desarrollo metodológico exige de quienes lo realizan, una ruta concreta o camino que debe transitarse, en donde se hagan presentes los principios pedagógicos enunciados bajo la forma de enseñanza o aprendizaje, siendo el enfoque o los enfoques que concurren a la práctica los que determinan la selección y el uso de las herramientas, dispositivos, didácticas, enuncia-

85 Creo que el uso de modelos se refiere a la vinculación entre el proceso de la física clásica (mecánica) y el currículo de tipo sajón. Esa idea de modelos es precisamente uno de los elementos que se cuestiona con la reconfiguración del saber escolar de la modernidad, de la cual participa la inclusión de la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

dos de lenguaje, los cuales también van a tener sentido y significado en coherencia con los enfoques que se acogen.

Es común ver múltiples y diferenciadas líneas metodológicas que se derivan del enfoque. Por ejemplo, en el constructivismo éste se implementa con nombres como: aprendizaje por comprensión, aprendizajes por la acción, aprendizajes por mapas conceptuales, significativo, de cambio conceptual, y muchos otros que nos haríamos largo enumerar. También con frecuencia se encuentra que procedimientos, herramientas o didácticas se usan en diferentes propuestas metodológicas, por ejemplo, trabajo por proyectos, pero el sentido del uso no es el mismo, va a estar determinado por el enfoque desde el cual se fundamenta.

2.1.4 Líneas metodológicas (modelos)

De igual manera, al interior de cada uno de los enfoques desarrollados, cuando éstos deben materializarse en forma práctica, realizan propuestas a nivel de procedimientos para concretar sus apuestas, como lo podemos ver en el siguiente listado de líneas metodológicas:

- Enseñanza-aprendizaje conceptual.
- Enseñanza-aprendizaje integradora.
- Enseñanza-aprendizaje problematizadora.
- Enseñanza-aprendizaje contextualizada.
- Enseñanza-aprendizaje por indagación.
- Enseñanza-aprendizaje significativa.
- Enseñanza-aprendizaje colaborativa.
- Enseñanza-aprendizaje por modificabilidad cognitiva.
- Enseñanza-aprendizaje por competencias.
- Enseñanza-aprendizaje por diferenciación.
- Enseñanza-aprendizaje por comprensión.
- Aprendizajes tecnosociales.
- Aprendizaje dialógico.

Y muchas otras en las cuales se intenta fijar las bases de los proyectos específicos en el campo de la educación y la pedagogía. En ese sentido, las didácticas se harían específicas en coherencia con líneas metodológicas,

enfoques y corrientes. En el caso de nuestra perspectiva latinoamericana, nos hemos movido en unas corrientes críticas, desde las concepciones de la educación popular y desde allí intentamos dar contenidos a estas búsquedas.

2.2 Construyendo la concepción pedagógica de la Educación Popular⁸⁶

Estos nuevos entendimientos de las realidades tecnológicas y comunicativas, nos exigen recuperar las comprensiones de la educación popular construido en su acumulado, que le permite reconocerse como una propuesta educativa para ser implementada en múltiples escenarios formales, no formales e informales para desde allí proponer lecturas de estas nuevas realidades.

La educación popular se ha visto obligada a pensar lo pedagógico y a partir de sus propios desarrollos decantar su propuesta, interpellando el encierro que se ha ido haciendo de ella reduciéndola al ámbito de la escuela, la forma como históricamente se ha abordado ésta. Es de la cárcel de la escolarización que la educación popular rescata a la pedagogía para ubicarla en un horizonte mucho más amplio, sin negar a ésta y dotándola de una particularidad, y es la construcción de relaciones sociales educativas atravesadas por la forma como se da el poder en el saber y en sus prácticas, lo que la lleva a enfrentar y debatir el discurso tecnocrático que se ha ido instaurando sobre ella, convirtiéndola en un asunto técnico procedimental.

En ese sentido, recusa a las pedagogías que han excluido de su práctica el reconocimiento del poder en el saber y de los intereses sociales y políticos presentes en su ejercicio, y la manera como ese discurso es parte de la dinámica del control de la sociedad de este tiempo por procedimientos educativos y pedagógicos.

86 Retomo y amplío: MEJÍA, M. R. y AWAD, M. *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Bogotá. Ed. Aurora. 2004.

La escuela, tal como la conocemos hoy, luego de un largo camino de prácticas y desarrollos para grupos de élite, es una creación de la Revolución Francesa (Plan Condorcet) que le confirió el papel de entregar el saber sistematizado y de producir la homogeneización social para superar la desigualdad de cuna en la cual estaba fundado el antiguo régimen. Al hacerlo, no sólo enfatizó su origen social, sino además, le entregó una manera determinada de construir su relación particular y básica a partir de la instrucción y la enseñanza. Justamente ese estilo de relación, es el que va a garantizar la homogeneización social del conocimiento, y los contenidos eurocéntricos de ella, como el fundamento de la construcción cultural que va a realizar para garantizar el control de mentes, cuerpos, y deseos.

Durante el siglo XIX, al constituirse los sistemas nacionales de educación como parte del estado-nación, la escuela convirtió el saber elaborado de la tradición eurocéntrica en saber escolar. Esto le significó tener una comprensión específica acerca de la enseñanza y de la pedagogía y además, desarrollar procedimientos particulares de transmisión de ese saber, completamente diferentes a los de la producción y la construcción del saber. Dicho de otra manera, la escuela asumió una especificidad y una tarea: ser transmisora del saber a partir de determinados procesos y entregar a las nuevas generaciones el saber sistematizado, acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad⁸⁷ de un mundo hecho desde esa particular manera occidental del conocimiento, y en la negación o invisibilización de esas otras epistemes.

Para lograrlo, fue necesario desarrollar unos métodos y unos procedimientos que garantizaran la enseñanza de ese saber y esos contenidos hechos como una selección cultural a través del currículo, y se creó entonces una didáctica que terminó confundándose con la pedagogía por ser la escuela el lugar institucional del saber. Es decir, se aislaron los procesos pedagógicos del resto de procesos socializadores y se construyó una identidad entre la pedagogía y el cómo enseñar.

87 MARTÍNEZ, A. "La enseñanza como posibilidad del pensamiento". En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá. Corprodic. 1990.

Las consecuencias del encierro sufrido tanto por la educación como por la pedagogía dentro de las paredes de la escuela han sido graves. En primer lugar, la relación social, que por vía de la socialización se encuentra implícita en la educación, se desdibujó y se redujo a una simple relación escolar. Ese encierro permite que ella explique el mundo desde una lógica diferente a la que viven los actores por fuera de ella en una supuesta universalidad, en la cual quedan subsumidas las especificidades de nuestras realidades. Y en segundo lugar, los procesos pedagógicos que se asumían y vivían a diversos niveles, con la institucionalización de la escuela, perdieron su relación con la totalidad social. La escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero por fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo pero aislada de él, y en los últimos tiempos su encierro, e función de las competencias y estándares, promueven las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado.

Además, en esta última fase de la globalización capitalista, ante la emergencia de las tecnologías y los medios masivos de comunicación (educación), a la escuela le son retiradas las funciones de socialización y se le reduce a ser una institución formadora de los estándares, como mínimos del conocimiento para vivir en la sociedad globalizada y de las competencias como los requerimientos básicos para la inserción laboral y productiva, haciendo de la escuela una institución más para el entramado económico de la sociedad.

El hecho de que la pedagogía haya sido asimilada a la metódica, no le ha permitido entender su proceso social. Aislar la escuela es reducir la pedagogía al proceso de instrucción y de enseñanza y a las relaciones que se establecen en el marco de la institucionalidad escolar como parte del proyecto de control. Una interesante crítica de este proceso se encuentra en documentos internacionales en donde se ve la lucha de diferentes concepciones por dar forma a la escuela de estos tiempos (Educación para todos), en los cuales se inicia un replanteamiento de los tiempos y la institucionalidad de la educación.⁸⁸

88 TORRES, A. *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Santa Fe de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1996.

Sobre aquella visión que sólo aprecia la escuela como lugar de transmisión del saber sistemático universal, se abre otra que comienza a desarrollarse desde diferentes perspectivas de pensamiento y acción crítica, marcada por los procesos de negociación en la escuela: la comunicación media una negociación entre vida cotidiana, cultura ilustrada, culturas propias y raizales, y procesos masivos contruidos como imaginario colectivo, en donde la televisión, la gallada de jóvenes y la cultura de masas, también van a la escuela, afectando sus procedimientos y reconstruyendo —de otra manera— las relaciones sociales escolares⁸⁹, mostrando que no hay escuela ni educación ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje —el cual hace visibles los intereses— y sin poder.

Hasta el momento, la escuela no ha enfrentado esa síntesis y se ve obligada a reconstruir el proceso al interior de sí misma creyendo que la crisis está en los modelos pedagógicos. No se plantea la desarticulación de la pedagogía con respecto a la socialización y ni su encarcelamiento en el proceso escolar en donde se le envían sus contenidos (estándares y competencias) y el maestro y la maestra la resuelven con los procedimientos aprendidos en una débil formación pedagógica (despedagogización). Con una postura crítica frente a estos fenómenos, la educación popular ha logrado interesantes avances en la escuela tanto en nuestro medio como en otros países del continente.⁹⁰

Hoy, es necesario retomar la crítica a la escuela como reproducción social y agente desarrolladora de la vinculación de ésta a procesos productivos, e ir más allá de ella y hacer una nueva lectura que desencarcele la pedagogía de la escuela y plantee el reto de construir unas **pedagogías** acordes con sus procesos y con los contextos en los cuales opera, en el cual están los aparatos

89 PÉREZ, D., MEJÍA, M. R. *De calles, parches, galladas y escuelas. Transformación en la socialización en los jóvenes de hoy*. Santa Fe de Bogotá. CINEP. 1997.

90 MEJÍA, M. R. *Hacia otra escuela desde la educación popular*. Bogotá. CINEP. 1987; CUSSIANOVICH, A., CHIROQUE, S. *Educación popular en debate. Características y metodología*. Lima. IEP. 1990; TORRES: 1997; VASCO, C. E. "Distintas formas de producción de conocimiento en educación popular". En: *Procesos de conocimiento en educación popular*. Santa Fe de Bogotá. CEAAL. 1996; SERRANO, J. *¡Eso sí, pa' qué! Hacia una teoría de la práctica pedagógica de la educación popular*. Bogotá. CINEP. 1990.

y los nuevos procesos comunicativos como mediadores. Es urgente también, diferenciar los procesos de instrucción, enseñanza y aprendizaje para determinar cómo cada una de esas concepciones o sus mezclas, encarnan pedagogías diferenciadas. E igualmente, liberar a la educación popular de aquella visión restringida que la entiende sólo como educación de adultos y como no formal. Una de las tareas más interesantes desde esta perspectiva la emprendió Francisco Gutiérrez en Costa Rica.⁹¹

La educación popular coloca un gran énfasis en los procesos específicos de la pedagogía gestados en los aprendizajes y se descentra de ella misma para iniciar una reflexión en torno a ¿qué es una relación educativa? ¿Qué es una relación educativa en el campo de la socialización? ¿Cuál es la calidad del trabajo que hace a nombre de la transformación? ¿Cuáles son las relaciones sociales en las cuales se realiza el hecho educativo? ¿De qué manera se empoderan los actores en las relaciones sociales que se dan en un acto educativo?⁹² ¿Cómo se constituyen las mediaciones educativas en dispositivos de poder en el saber? ¿Cómo las nuevas realidades tecnológicas y comunicativas operan como dispositivos y mediadores?

Los educadores populares hemos comprendido que el trabajo pedagógico no puede seguir atado a la improvisación y al espontaneísmo. Debemos desarrollar una acción rigurosa y bien fundamentada, utilizando dispositivos coherentes con nuestra opción, ya que hasta los más sencillos dispositivos que utilizamos en la actividad educativa, son también parte básica de la opción humana que tenemos. Estos elementos se hacen presentes en todo acto educativo tanto a través de los contenidos como de los instrumentos que seleccionamos, pues operamos en contexto culturales y sociales específicos.

La educación popular descubre que en ese proceso de praxis y autoconstitución, debe fundamentar desde las técnicas más simples que utiliza, hasta los procesos más elaborados del aprendizaje. Esto nos ayuda a hilvanar un camino de integralidad y dejar de pensar en fragmentos de la actividad

91 GUTIÉRREZ, F. *La educación como praxis política*. Bogotá. Siglo XXI. 1985.

92 TORRES, R., GHISO, A. y otros. *Reflexiones sobre pedagogía*. Papeles del CEAAL. Santiago de Chile. CEAAL. 1992.

global que hacen de nosotros políticos, trabajadores sociales o psicólogos, pero no educadores populares.⁹³

Frente a los lugares comunes del fraccionamiento social, el pragmatismo y el desencanto educativo de estos tiempos, urge el desarrollo de una reflexión que permita entender y asumir la educación y la cultura como lugares de producción de sentido y espacio en donde también emergen las formas que avizoran que otro mundo es posible. Porque sin duda, la cultura es producción: es el lugar donde los seres humanos crean su proceso material de existencia, pero también su proceso espiritual del que-hacer propio de su condición. Es el espacio en el cual hombres y mujeres se reconoce como tales, y crean y reconstruyen su vida. Recuperar la pedagogía para los nuevos procesos educomunicativos es también recuperar esa complejidad y entender que esas relaciones y lo que construyen están presentes en toda actividad educativa.⁹⁴

Valga la pensar enfatizar que de ninguna manera negamos la pedagogía en la escuela. Es obvio que es uno de los escenarios donde ella existe y que hoy con el intento de dejarle sólo funciones productivas con las competencias y los estándares consideramos que se hace indispensable visibilizar eso otros espacios y que esa existencia plural le permite al ser humano producir una serie de dispositivos para garantizar la construcción de su vida y, desde allí, ayudar también a la reconstrucción de la escuela con otros sentidos y apuestas, sin negar ningún espacio social susceptible de ser tocado en los diferentes procesos educativos.

Por eso, descentrar la pedagogía de la escuela es un asunto radical en la construcción metodológica de la educación popular. Decir: ¡basta! a la vida fragmentada y colocan esos escenarios de industria cultural de masas como educomunicativas, y trabajar por la construcción y producción de una **vida total con sentido**, esto es, reorganizada a partir de la capaci-

93 RODRÍGUEZ, M. "La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos". La Paz. PROCEP-CENPROTAC-CEAAL-MEPB. 1997

94 BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa. 1988.

dad de los grupos humanos de convertirse en actores y empoderarse para transformar su realidad, en donde la escuela es uno más de los escenarios necesarios de transformación y que debe ser enlazado para construir proyectos emancipadores y transformadores.

Podemos decir que uno de los aportes está en la diversidad de propuestas y en reconocer allí esos múltiples procesos metodológicos desarrollados en los diferentes ámbitos y así convertir sus prácticas y su realidad como campos de saber, construyendo con esos indicios desde las experiencias de la educación popular una propuesta pedagógica concreta, una pedagogía liberadora histórica y socio-crítica para los tiempos de transformaciones fundadas en el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, y los nuevos lenguajes que garantice coherencia. Nosotros la hemos denominado *negociación cultural* y diálogo de saberes, y es hoy un terreno abierto para una reflexión más amplia, que desborda nuestras posibilidades y que bien invita a su construcción colectiva.⁹⁵

2.2.1 Rescate de la educación como socialización⁹⁶

La educación popular ha redefinido su ámbito de pensamiento y acción al recuperar la educación como *socialización*. Estrictamente hablando, la socialización hace referencia a los procesos permanentes realizados en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros a su dinámica mayor, y en estos tiempos con una preponderancia de lo tecnológico, lo comunicativo.

El análisis tradicional diferencia dos tipos de socialización: la primaria, realizada a través de la familia y de la interacción social, corre por el camino de la informalidad y corresponde al mundo de la vida cotidiana. Y la secundaria, o socialización formal, que ocurre a través de la escuela y las instituciones y corre por la vía de la formalidad. También llamamos

95 GHISO, A. "Diálogo de saberes en los procesos de educación popular". En: revista *La Piragua* No. 7, 2° semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1993.

Ver también: "El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas." Revista *Aportes* No. 53. Bogotá. Dimensión Educativa. 2000.

96 Retomo acá elementos de mi libro escrito con Miriam Awad, *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá. Ediciones Aurora. 2005.

secundaria a aquella realizada en el mundo del trabajo, requiere algunos niveles de especialización, se mueve en el ámbito de lo no formal y hace referencia a procesos de formación y adecuación sobre la marcha.

FAMILIA	ESCUELA	TRABAJO
Socialización Primaria	Socialización Secundaria	
INFORMAL	FORMAL	NO FORMAL
Interacción Social	Instituciones	Adecuación Capacitación
	A éstas se les ha llamado EDUCACIÓN porque suponen INTERVENCIONES INTENCIONADAS, CON INSTRUMENTOS, destinadas a producir un aprendizaje. Excluyen lo familiar y la interacción social.	

Esa mirada tradicional supone que la educación solo actúa en los niveles de socialización formal y no formal y que la familia y la escuela son los lugares privilegiados de la socialización. Sin embargo, las transformaciones en el mundo actual muestran elementos nuevos que debemos analizar.

La escolarización enfrenta en nuestra época una profunda crisis, atribuida en parte a la ampliación de los procesos educativos a través de los procesos tecnológicos generados en la web 1 y 2, la acción de los medios masivos de comunicación que han generado una especie de fraccionamiento, de fractura de la realidad, haciendo que los seres humanos no sólo cumplan sus procesos de socialización en la escuela sino además y, sobre todo, en espacios múltiples donde las formas masivas y culturales actúan con gran fuerza.⁹⁷ Sin intentar agotar el tema, queremos señalar tres fenómenos nuevos que encarnan formas diversas de relación social y de conformación de grupos a partir de pautas diferentes a las conocidas hasta hace pocos años. Ellos son: las formas masivas, los procesos de interacción de pares (galladas, pandillas, por ejemplo) y los procesos de constitución de grupos por fuera de lo escolar.⁹⁸

97 ALFARO, R. M. *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra. Una experiencia de educación popular y comunicativa con mujeres*. Lima. Tarea. 1987.

98 TRILLA, J. *Otras educaciones*. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1993

La experiencia muestra que nuestros niños se educan hoy en lugares diferentes a la escuela. La televisión, el cine, el video, los juegos electrónicos, las redes sociales (como Facebook), entre otros, educan a través de mecanismos distintos a los utilizados por la escuela y la familia. Esta es la nueva socialización, llamada por algunos “terciaria”, que nos dice que ella salió desde hace mucho tiempo de las cuatro paredes de la escuela.⁹⁹

Sin embargo, la escuela continúa encerrada en su metódica y en su concepción pedagógica, atada a la instrucción y “renovada” en la enseñanza, sin entender que esos nuevos procesos la han fraccionado quebrando su fuerza y trasladaba la socialización a otros escenarios. En cambio, se coloca de espaldas a estas realidades mostrándose indiferente a la urgencia de reflexionar y replantear su papel, función y sentido. A pesar de las reformas educativas en nuestro país y en América Latina, el síndrome modernizador no permite hacer las transformaciones urgentes para este tiempo, haciendo que las nuevas exigencias (PEI, gobierno escolar, etcétera) sean incorporadas dentro de la misma vieja estructura.¹⁰⁰

Para los educadores populares será de gran interés trabajar en este sentido. La sociedad masiva en la que vivimos ha creado nuevos grupos de interés, consumidores de imágenes y de signos, con nuevas identidades y maneras de percibir. El mundo de las galladas, el mundo de los barrios populares, entre otros muchos, se configuran desde una serie de imágenes y de imaginarios colectivos que actúan sobre la estructura simbólica de las gentes, sobrepasando los linderos de la socialización que se opera en la escuela y entrando en la globalización en una forma híbrida, transnacionalizados en lo local,¹⁰¹ constituyendo el mundo glocal.

99 CAJIAO, F., Parra, R., y otros. *Atlántida: cultura del adolescente escolar en Colombia*. Bogotá. Ed. Tercer Mundo, FES. 1995.

100 MEJÍA, M. R. “Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de sus aprendizajes”. En: *Cultura y política en educación popular: principios, protagonismo y negociación*. Ceso Paperback No. 22. La Haya. CESO. 1995.

101 GARCÍA CANCLINI, N., RONCAGLIOLO, R. (Eds.) *Culturas transnacionales y culturas populares en México*. México, DF. IPAL. 1985; GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Grijalbo. 1995.

Asistimos así a un tránsito entre vida cotidiana y cultura que amplía la concepción de que la cultura es la escuela. La vida cotidiana y las nuevas realidades tecnológicas y comunicativas empiezan a horadar esta mirada mostrando cómo el mundo de lo imaginario se constituye en torno a un “deber-ser” y modelando la identidad a través de imágenes sociales mediadas por las formas de lo masivo que crea nuevas maneras de ser de lo individual y de lo colectivo.

Como lo plantea en su investigación Edgar Erazo: “En la interacción con los medios masivos de comunicación ya conocidos, así como con los *new media* (...) los y las jóvenes logran acceder y sostener un conjunto de relaciones con valores y sentidos más amplios que aquellos provenientes de los agentes tradicionales de socialización (familia, escuela, comunidad, iglesia) transformando la integración-construcción de sus procesos de subjetivación, tanto en la dimensión social como individual, sin desconocer que otras mediaciones como etnia, territorio, género, religión y clase siguen siendo de gran importancia.”¹⁰²

Es el sentido que le otorga Jesús Martín-Barbero¹⁰³ a la mediación, en cuanto esta configura y proyecta imaginarios, en los cuales nos constituimos pues en ellos la sociedad se manifiesta en y a través de esos medios. Por ello, no estamos sólo frente a aparatos novedosos, sino frente a nuevos modos de percepción, lenguajes, lógicas, sensibilidades, fruto de esa transformación cultural que se está gestando bajo mediación tecnológica. Es un potencial que es tomado por el proyecto capitalista de control de este tiempo para redirigirlo de acuerdo con sus intereses. En él esa tecnología es direccionada para mediar las transformaciones de la cultura en y desde las condiciones del mercado, haciendo de esas nuevas representaciones mercancías, construyendo comunidades transnacionalizadas de consumo.

102 ERAZO, E. “De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol. 7 Núm. 2. Manizales. Universidad de Manizales-CINDE. 2009.

103 MARTÍN-BARBERO, J. “Tecnidades, identidades y alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo”. En: PEREIRA, J. *Tecnocultura y comunicación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 2005. Págs. 25-54.

Esto genera confusión en parte del pensamiento crítico, ya que en el análisis al no realizar la separación en esas nuevas realidades constituidas por el cambio de época y no reconocer las modificaciones la sociedad en su conjunto, de la manera como éstos son retomados por el capitalismo para construir su proyecto en la actualidad, desarrolla una crítica general de descalificación, lo cual no le va a permitir diferenciar y cuestionar con especificidad más allá de su uso, sus lógicas de producción, almacenamiento y circulación, y ello también requiere una ampliación categorial, conceptual, teórica, para reconstituir también el pensamiento crítico.

Uno de los elementos centrales en esta constitución de los nativos del mundo digital, en su versión de un aspecto común a las múltiples culturas juveniles, es la manera como se están construyendo unos con otros a través de las mediaciones tecnológicas y comunicativas. Un elemento central para ello es el lenguaje, el cual comienza a construirse con características particulares del mundo digital. En esa diferenciación, también empieza a concebirse de otra manera el espacio, el tiempo, las lógicas, como podemos ver en el siguiente cuadro, ampliado de unas notas tomadas de una conferencia al profesor William Fernando Torres:

	ORAL	ESCRITO	DIGITAL
ESPACIO	Reducido, detallado	Amplio de horizonte	Múltiple/ desterritorializado
TIEMPO	Lineal Circular		Entrecruzado y simultáneo
LÓGICAS	Asociativa	Analítica/ secuencial	Paradójicas
NARRATIVA	Anécdota/relato	Conceptual	Visual auditiva
CUERPO	Integrado	Fragmentado	Resignificado y reconstituido (unidad)
APRENDIZAJE	Ejemplo	Norma y deber ser	Indagación y búsqueda
COMUNICACIÓN	Palabra, gestual	Símbolos, gráficos, libro	Imágenes

Además, ese lenguaje a través de sus soportes crea otras nuevas condiciones de interacción con contenidos propios. Scolari¹⁰⁴ reconoce:

- a. Digitalización: Transformaciones tecnológicas: es la nueva materia prima de las nuevas formas de comunicación.
- b. Reticularidad: Espacialidad con configuración muchos a muchos.
- c. Hipertextualidad: Procesos y dispositivos no secuenciales.
- d. Multimedialidad: Reencuentro en una unidad de medios y lenguajes.
- e. Interactividad: Participación dinámica y colaborativa de los usuarios.

Ese lenguaje ha creado también una dinámica de él en los procesos sociales, los cuales a más web 2.0 son más participativos, dinámicos e interactivos, transformando las formas de la mediación.

Todos estos cambios replantean los procesos de homogeneización cultural y ponen en evidencia la emergencia de una nueva institucionalidad social —organizaciones sociales— que desplaza a la escuela como agente socializador por excelencia¹⁰⁵, ampliando y poniendo en aprietos a todas las instituciones de socialización anteriores, obligándolas a reflexionar sobre la manera como estas nuevas realidades afectan su quehacer.

Aparece entonces no sólo un nuevo lugar de socialización, sino también un nuevo lugar para el control social como proyección simbólica de la identidad. Esa proyección simbólica opera en la estructura previa de los sujetos como una forma que se negocia **con** y **en** la escuela. Es decir, que el niño de los barrios populares ya no va a la escuela sólo a recibir, también a negociar sus códigos, a exigir que los procesos disciplinarios sean transformados y a dialogar lo que él posee en su estructura previa con lo que la escuela le ofrece.

Esto genera un proceso de semiotización de la vida cotidiana que modifica la acción que siempre hemos construido como válida, produciendo

104 SCOLARI, C. *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona. Ed. Gedisa. 2008.

105 PALMA, D. *La construcción de Prometeo. Educación para una democracia latinoamericana*. Lima. CEAAL y Tarea. 1993.

intercambios y negociaciones que recontextualizan mensajes y procesos. Nuevas culturas, nuevas relaciones y nuevos sujetos sociales, entran a la escuela para desvertebrar la relación antes existente. Pero no sólo allí, también ha cambiado por completo el panorama del mundo de la familia y de los procesos de la socialización primaria.

Desde la observación y reconocimiento de estos fenómenos, establecemos una ruptura con el concepto tradicional de socialización en el sentido de las nuevas mediaciones que introduce la nueva realidad de la tecnología en su versión de aparatos apropiada hoy en forma diferente por las diferentes clases y grupos sociales, lo cual influye en la redefinición y redimensionamiento la educación popular y afirmar que ella, en tanto práctica social, muestra que su operar educativo es posible en todos los terrenos, formales y no formales y que, además, desborda su acción hacia el amplio universo de lo informal, a la vez que asume las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas para hacer real su propuesta en las nuevas realidades.

Nuestro proyecto metodológico recupera los espacios de socialización, convierte la acción educativa en **interacción e incidencia social** constituyendo nuevos escenarios de aprendizaje, constituidos desde las nuevas mediaciones comunicativas y tecnológicas, propiciadas desde el lenguaje digital y coloca esos espacios y sus procesos, en un horizonte de proyecto popular. De esta manera, pretendemos reelaborar la comprensión de los procesos de socialización a partir del análisis crítico del poder (en el mundo complejo y fragmentado de la globalización) para entender mejor los nuevos y diversos actores de este capitalismo que se construye a la luz de los cambios en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, generando un nuevo modelo de acumulación.¹⁰⁶

2.2.2 Las resistencias: base de la constitución de las pedagogías críticas

El capitalismo de este tiempo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad que han dado forma al cambio de época les ha puesto a su servicio, y fundado sobre una

106 CASTELLS, M. *La era de la información*. Tomo I: "La sociedad red". Tomo II: "El poder de la identidad". Tomo III: "Fin del milenio". México. Siglo XXI Editores. 2001.

nueva forma de control de base cognitiva, en el cual muchos trabajan con el conocimiento procesando datos frente a máquinas inteligentes, lo cual les permite elaborar la información para los nuevos productos y servicios, a la vez que capturan información proporcionada en su deambular cotidiano, mientras viven su vida van proporcionando la información que será tomada por las nuevas formas de sujeción invisible, y que será tratada a partir de nuevos medios técnicos, informáticos y la convertirán en la base para reformular los procesos del consumo y la producción que se desarrolla en los nuevos procesos productivos pero que el operador de ellos no controla y que se siente manejando los aparatos del mundo de la tecnología.

Este proceso inaugura una forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no sólo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social, lo político, generando procesos en los cuales el sistema social se rearticula a partir de la nueva apropiación y control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir, circulando en red, convirtiéndose en la nueva materia prima (inmaterial) de nuevos procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no sólo el trabajo, los que quedan sometidos a los procesos de apropiación e intercambio y que marcan una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista en estos tiempos.¹⁰⁷

Se produce un nuevo escenario de poder en cuanto los mecanismos de control se van transformando. Ése es el lugar en el cual las resistencias toman formas nuevas, replanteando las del pasado y realizando nuevas configuraciones de ellas, ya que las mismas emergen en el terreno de la subalternidad, al encontrarse con sujetos en esta condición. Por ello, en estas nuevas emergencias replantean las del pasado, las transforman, realizando nuevas configuraciones de ellas, no en el sentido de que sean totalmente nuevas o todas nuevas sino que se mezclan las de ayer y las de hoy, produciendo otras maneras de ellas que exigen ser reconocidas para poder dinamizarlas en la vida social, ya que no están separadas praxis, pensamiento y resistencia.

107 MOULIER-BOUTANG, Yann. *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. París. Éditions Amsterdam. 2007. Págs. 200-201.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control y ello lo realiza a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos, instituciones. Es eso lo que les permite construir una racionalidad del dominio, son ellas las que construyen esas subjetividades controladas. Es en esa articulación de esos diversos factores en donde el control toma su tiempo, su espacio, y al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios se generan las resistencias como ese nuevo campo de fuerzas que emergen por los conflictos que se generan.

2.2.3 Las resistencias o la lucha por salir de la lógica del control

Cuando se genera el campo de fuerzas en conflicto en donde se articula el control con sus mecanismos, éste es el terreno donde surgen las resistencias, ya que ellas aparecen como los modos, prácticas, estrategias, discursos, con los cuales los sujetos en condiciones de subalternidad enfrentan esos modelos específicos de control que se constituyen a partir de esas formas concretas de producción de subjetividad, ya que es el sujeto el que resiste. Aquél, histórico, concreto, que en su praxis humana la realiza, ya que se rebela contra los procesos de dominación, explotación. En esa lógica, la resistencia es camino de emancipación, pues se realiza sobre todos los poderes existentes que dominan, excluyen, segregan, no importa el signo político de este control.

En este sentido, podemos hablar de una subjetividad que se rebela en la esfera de su mundo y siente que puede hacerlo. Por esto siempre, quien resiste, busca enfrentar el dominio y las formas de control que toma el poder en diferentes esferas y niveles de su vida, creando un campo de fuerzas que van en sentidos diferentes y, por lo tanto, constituyendo diversos conflictos como eje de los procesos de constitución de lo humano y lo social y en estos tiempos la manera como ella es constituida desde el conocimiento, la tecnología y la información, lo cual lo obliga a constituir las educaciones críticas.

Por ello, la subjetividad que se rebela busca enfrentar las formas de control del poder que domina en cada época histórica y, para ello, pretende sabotarlo, socavar su eficacia desde adentro, redirigirlo hacia otros fines y sentidos. Por eso es tan importante la discusión de las rutas y horizon-

tes en la acción de los sujetos y de los medios que utilizan para ello, en muchos casos, la resistencia para transformar ese control. En ese ejercicio aprenden que siempre existirán mayores transformaciones que se comienzan a anudar desde los contextos propios y de nuevas realidades virtuales, que en algunos casos pueden devenir en proyecto emancipador, dadas por el reconocimiento del núcleo sistémico en el cual ellas operan y la manera como se enfrenta su derrumbe.

En el capitalismo, sus cambios —sean de etapas o de formas—, el control, también se modifica y es en ese escenario donde las nuevas realidades educ comunicativas emergen y las resistencias toman las formas propias de cada época histórica y se hacen específicas porque ellas se van modelando para responder y enfrentar a la manera como se constituye el poder que domina. En ese sentido, todo poder que controla, domina u oprime va creando formas particulares de resistencia. Esto pasa en el capitalismo industrial, en sus nuevas formas del cambio global y también aconteció en el socialismo real y está a la base de su derrumbe.

Para entender las modificaciones de hoy debemos dar cuenta de cómo en la forma anterior del capitalismo industrial, desde la visión de Foucault,¹⁰⁸ las resistencias se van creando para enfrentar a las tecnologías disciplinarias, como el fundamento de la producción de subjetividad de esa época. En ese sentido, allí las instituciones eran espacios de control total —la fábrica, la escuela, la cárcel—, por eso allí las resistencias toman formas muy precisas:

- Salirse de ella. Es una fuga del tiempo-espacio asignado y construido. Es ese “no voy a la escuela”, “no voy a la producción”, “no vuelvo a la fábrica”, “me fugo de la cárcel”.
- Se reestructuran desde dentro. Para ello, se hacen acciones que rompen el orden del tiempo-espacio en el cual se da el control. Se hacen sabotajes, huelgas.
- Se hace una reapropiación dándole un uso distinto: toma de fábricas, conversión de éstas en proyectos cooperativos; es decir, se resignifica el control colectivo desde los poderes populares de cada época.

108 FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid. La piqueta. 1999.

- Se establecen prácticas al interior de la institucionalidad que son soportadas en concepciones críticas y producen efectos prácticos en sus participantes, por ejemplo, el maestro y la maestra en su espacio de aprendizaje o en el aula misma.

Es a la luz de estos procesos que los movimientos sociales y educativos en la década del 70 y comienzos del 80 del siglo pasado generaron una de las resistencias más significativas en educación que terminó dinamizando al sindicato de maestras y maestros en Colombia y en otros lugares de América Latina, con el Movimiento Pedagógico.¹⁰⁹ Este movimiento no fue de una simple resistencia o una oposición, sino una movilización a través de la cual se logró visibilizar prácticas de innovación y transformación escolar, las cuales emergían al interior del proyecto de control como prácticas que se presentaban en su quehacer como resistencias con propuestas transformadoras, elementos que nutrieron los debates de la ley general de educación colombiana (ley 115/94), una de las más progresistas del Continente.

De igual manera, redirecciona la escuela como proyecto de poder centrado en un currículo fundado en el instruccionismo y reorienta la práctica pedagógica propuesta por el Ministerio de Educación Nacional y los organismos multilaterales, mostrando que podía tener otros sentidos y significados. Así mismo, agrupó múltiples voces de la resistencia que venían de los ámbitos más variados, generando colectivos sociales de actores que produjeron un discurso crítico que enfrentó la curricularización en marcha en toda América Latina, generando teoría pedagógica y educativa desde el movimiento. Sin embargo, no logró crear una nueva institucionalidad que diera forma a un proyecto pedagógico y educativo alternativo, aunque en muchas de sus vertientes se generó una dinámica y un planteamiento emancipador.

Es en esta lógica que puede explicarse el movimiento social y educativo como expresión de resistencia. Si se hace el análisis con cuidado, se logra reconocer cómo permeó los más variados y disímiles grupos de uni-

109 SUÁREZ, Hernán (Compilador). *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá. Cooperativa Editorial del Magisterio y Corporación Tercer Milenio. 2002.

versidades, sindicatos, organizaciones populares, ONG, activistas de los movimientos sociales, intelectuales de la educación y la pedagogía, produciendo otra racionalidad alterna a la dinámica y acción educativa del sistema, colocando diferentes formas de pensamiento crítico en la esfera de la pedagogía el cual durante la época contravirtió con los discursos y las prácticas oficiales convirtiéndose en un jalonador de propuestas educativas y pedagógicas, y que hoy sigue vivo en múltiples expresiones no centralizadas en nuestro país y tiene vida propia en la dinámica sindical en algunos países, como es el caso de Chile.

2.2.4 Resistencias de hoy

La pregunta de hoy es si las resistencias en pedagogía y educación son las mismas que se planteó el movimiento social y educativo de la década del 80 del siglo pasado, y la respuesta es: en algunos casos. Pero en su mayoría son diferentes, ya que el proyecto de control se ha modificado, el patrón de acumulación capitalista se ha transformado, sus formas de subordinación se han renovado. Ese trabajo inmaterial dominante es la base de reorganización del capitalismo de este cambio de época y logra que en este nuevo *biopoder* concurren todos los trabajos, sofisticando sus propios instrumentos de control, creando nuevas formas de dominio y colocándolas en un nivel más amplio.

Las prácticas de control adquieren dimensiones planetarias y al circular en los soportes técnicos (aparatos de la tecnología y la comunicación) hacen ver a éstos como neutros. La imagen en muchos lugares comienza a ocupar el lugar de los sujetos, generando formas de interacción que crean otros espacios en donde no necesito a los próximos físicos y materiales, ya que los más importantes son los de la red virtual. Y en ese aparente desarraigo corporal, aparecen categorías aparentemente neutras para explicar esos fenómenos, tales como sociedad del conocimiento, redes virtuales, mundo informacional, globalización y muchas otras, las cuales en la esfera personal construyen otra conexión al mundo real.

Esta forma de existencia va teniendo unas consecuencias. Aparentemente este sujeto no necesita del carácter social y cooperativo en el cual se movía

y siente que no necesita de grupos o agremiaciones, pues con el acceso a la información y al conocimiento que le proporciona la red y los medios de comunicación, todo lo que necesita está a su mano.

Hemos pasado de la disciplina que controlaba los espacios con la presencia física de algo o de alguien (muros, puertas, cerraduras, vigilantes) a una situación de vigilancia total realizada por el control de nuevas tecnologías. En educación formal, por ejemplo, esa figura toma forma en el cambio de los procesos administrativos, donde el rector-gerente de las instituciones deja de ser un pedagogo. En su nueva función lo importante es garantizar el orden administrativo y de control, camino que comienza a labrar la *despedagogización*.

Aparece otra forma de control de este tiempo: es en la gestión de lo imprevisto. Para ello, se diseñan procesos de organización que permitan controlar al detalle las rutinas de los procesos en educación y la escuela. Esto es visible en los procedimientos administrativos hechos a través de rejillas y cuestionarios, utilizados en los diferentes procesos de acreditación de calidad, los cuales buscan ordenar y organizar el funcionamiento escolar desde lo administrativo, al mínimo detalle, de pasos a seguir tanto en la manera de hacerlo como de las rutinas a seguir. Esto, acompañado del discurso que le otorga a los procesos una supuesta o aparente objetividad y neutralidad, los cuales a la vez van relegando el lugar de lo pedagógico, convirtiéndose en su aparente objetividad en uno de los nuevos factores de *despedagogización*.

De igual manera, aparece una tercera característica de esta forma de control y es la satisfacción individual de cada uno de los asociados, quien controla procesos debe garantizar que cada individuo se sienta satisfecho. En esta mirada se produce una modificación de la idea de calidad, pasando de una centrada en el proceso de la cadena productiva y el control estadístico de ella, a una en la cual los procesos de calidad están centrados en el cliente. En la educación se dan formas de control de los procesos educativos por empresas, por quienes pagan, que ha terminado en procesos de privatización, en los cuales los padres de familia seleccionan la escuela a la que van sus hijos y el Estado paga el bono correspondiente a las mensualidades, gestándose una aparente

meritocracia fundada en los procesos de socialización de los cuales ha participado el individuo.¹¹⁰

Asimismo, una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instauro mecanismos de control para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente. Para ello, establece sistemas de acreditación cada vez más estandarizados, cuyos títulos se convierten en la puerta de acceso a los lugares de control de esa sociedad. Por lo anterior, se busca evitar, bajo cualquier condición, que entre quienes detentan saberes y conocimientos perturbadores existan las formas de controlarlas otorgando títulos sobre bases homogéneas para el conocimiento.

Es claro un control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más claras del *biopoder*, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones (recordemos que la otra es el control de la naturaleza). Si detallamos los cuatro puntos anteriores, allí aparece un tipo de control que se establece no sólo en la explotación del trabajo, en el sentido industrial de él, sino en el conocimiento vivo de lo humano. Se controla su cuerpo, tiempo libre, salud, elementos que siendo parte de la constitución de lo humano ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista. Ya Quijano¹¹¹ había mostrado desde la colonialidad cómo se amplían las formas del poder.

De igual manera, las relaciones sociales ubicadas más en la esfera de lo individual entran en los mecanismos de la compra y la venta. Allí está la sexualidad, formas de socialización y comunicación, formas y estilos de vida, hábitos del ocio y el tiempo libre. Para ello, emerge un sector servicios más allá de lo industrial, dándole contenido a un proceso que construye dispositivos que van a controlar y regular las formas de vida y

110 En la actual crisis educativa chilena generada por la “revolución de los pingüinos” este punto es central, ya que allí se experimentó y en la discusión se ha hecho explícito cómo esto ha construido un sistema de selección de ingreso que termina siendo excluyente y discriminador de grupos sociales por su origen, por su clase, o por su referencia étnica.

111 QUIJANO, A. Op. Cit.

apropiarse del *biopoder*, en el cual los procesos comunicativos y las dinámicas generadoras en los lenguajes digitales van a tener una incidencia bastante grande.

Es ahí donde el *biopoder* aparece como ese lugar en el cual se constituye lo humano. La vida misma como potencia, que se genera en el cambio de época propiciada por la revolución productiva en marcha, es donde el trabajo inmaterial ha hecho real un ser humano constituido desde su doble condición de trabajador intelectual y manual con un lugar importante de las mediaciones tecnológicas. Por vía del desarrollo del conocimiento y la tecnología le ha sido restituida su doble condición de trabajador simple y abstracto, ellos, como la unicidad de la capacidad humana a plenitud, y no de simples competencias, en la sola esfera del hacer.

Pero nuevamente llega el capitalismo de esta época, que se reconstruye desde los nuevos procesos cognitivos, tecnológicos y comunicativos, y reestructura su control para, desde el *biopoder*, tomar las potencias de lo humano y su capacidad cada vez más plena y fragmentarla. Las vuelve mercancía y pone a trabajar por cuenta propia la vida y todas sus manifestaciones en el planeta, implementando a nivel escolar la dupla estándares-competencias.

Por ello, hoy las resistencias vuelven a emerger al interior de las nuevas relaciones de poder que se han constituido para controlarlas y al interior del capitalismo reestructurado crean un campo de fuerzas de sentidos contrarios generando conflictos, volviendo potencia de respuesta el *biopoder*, el cual vuelve a proponer la plena capacidad humana y al no tenerla contesta, rechaza, sugiere otros espacios, otros tiempos, otras lógicas diferentes a aquellas en las cuales el capital de este tiempo organiza su control, emergiendo las capacidades como una respuesta particular a los estándares y competencias.

Es en este nuevo proyecto donde emergen las resistencias que van mostrando también las formas como acciones prácticas, estrategias, son redirigidas, dándole contenido a los nuevos disensos críticos. En educación emergen infinidad de prácticas que buscan dar respuesta anudando resistencias del pasado y enlazándolas con las nuevas formas de ellas, las cuales

van a permitir mostrar cómo su concepción y fundamento de lo humano tiene otras características. Con ello se inauguran también otras formas de lucha para hacer posible la búsqueda de la sociedad transformada a través de las prácticas educativas y pedagógicas inmediatas que anuncian esas posibilidades como reales en este tiempo y en esta historia.¹¹²

2.3 Una construcción pedagógica en y desde las corrientes críticas

Los educadores populares asumen ésta como una concepción educativa que tiene sus prácticas, conceptualizaciones, pedagogías y metodologías, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y hace una propuesta de emancipación y de transformación de esta sociedad para construir una más humana y justa desde los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad.

En este sentido, recuperar la discusión pedagógica es central en el quehacer de la educación popular. Al reconocerse como una concepción educativa, debe ser capaz de producir una conceptualización de su quehacer en relación con las nuevas realidades del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes que la diferencien de otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía, en estos tiempos, constituyendo un campo propio de interacción e incidencia y de reflexión. Esto significa para los educadores populares colocar en términos de enfoque pedagógico y de líneas metodológicas, sus diferencias políticas y conceptuales en el ámbito de las teorías críticas que animan su quehacer, encontrando las formas prácticas de sus usos no instrumentales.

En esta perspectiva afirmamos que no hay educador popular sin concepción educativa, sin enfoque pedagógico y sin línea metodológica y en

112 Existen dos grandes tradiciones en la idea de resistencia, de un lado, la del pensamiento y la tradición liberal y la tradición crítica. Para una ampliación de ella remito a RANDLE, Michael. *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*. Barcelona. Paidós. 1998. BENSAID, Daniel. *Resistencias. Ensayos de topología general*. Madrid. El viejo topo. 2006. SCOTT, James. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México. Era. 2000.

estos tiempos sin una propuesta concreta para el trabajo con la tecnología y las nuevas mediaciones comunicativas, y que partiendo de los tres troncos básicos: paradigma latinoamericano, corrientes críticas, concepción de educación popular, deben hacer explícito y llenar de contenido el enfoque liberador y emancipador u otros desde los cuales se nutre de los principios pedagógicos que iluminan su práctica y hacen concreta su propuesta metodológica diferenciándose de otras propuestas y allí hacer específicas las realidades educomunicativas (ver Anexo 1).

En la medida que emerja esta discusión, el aporte de la educación popular a la educación y a la pedagogía, será más fecundo, además de que le permite mirar su práctica en forma autocrítica. En muchos casos las dinámicas de grupo utilizadas encubren no sólo un profundo desconocimiento pedagógico, sino el uso de ellas en enfoques contrarios a su propuesta, como por ejemplo el instruccionismo.

Desde esta comprensión y prácticas es necesario explicitar esas búsquedas de la educación popular en las nuevas realidades educomunicativas por dar forma desde su infinidad de prácticas a constituir referentes pedagógicos que le den contenido y fundamentación a su quehacer educativo y pedagógico.

En ese sentido, la educación en la perspectiva de los grandes paradigmas, siempre ha tenido al interior de ellos concepciones críticas que derivan en enfoques renovadores de la pedagogía, fundamentadas ellas en una teoría crítica desarrollada a lo largo del tiempo de la constitución de occidente y mucho más específicamente en la modernidad capitalista, la cual, en el surgimiento y desarrollo del marxismo, adquiere su núcleo central para la mitad del siglo XIX y comienzos del XX.

Ha sido largo el camino de la crítica en Occidente, desde las lejanas rebeldías a la academia griega por parte de los sofistas, o al imperio romano por parte de las tribus que venían de Oriente, y las formas de protesta y resistencia que respondieron a la conformada iglesia católica, que habían establecido su alianza con el imperio romano y dieron lugar a una larga cadena de herejías: albigenses o catarismo, fraticelos, jansenismo, maniqueísmo, valdenses, marcionitas, ofitas, por mencionar sólo algunas.

Ese acumulado va tomando forma en la discusión del tipo de poder y conocimiento que se constituye en el Medioevo y plantea un resurgir erudito de la interpretación de los clásicos de la antigüedad, revalorizando el mundo greco-romano, dando forma al humanismo, el cual caracteriza toda una época que intenta salir del control teológico y colocar al ser humano —entendido como hombre (varón) por el dominio patriarcal de esa cultura— en el centro de todas las acciones. Lo anterior da forma a cuatro grandes saberes impartidos por los humanistas: la retórica, la literatura, la filosofía moral y la historia, los cuales colocaban al hombre en el centro del universo. Esto visibiliza la manera cómo la emergencia de procesos nuevos se constituyen en muchos casos como resistencias a las formas dominantes que controlan la sociedad.

a. Teoría crítica y paradigmas educativos

Toda esa crítica acumulada consolida a nivel religioso el movimiento de la Reforma protestante, considerado por algunos autores¹¹³ como el momento de quiebre que da forma a la modernidad, obligando a una reorganización en el pensamiento y el saber, así como de las formas de control dominante a la introducción y cambios a su interior, dando forma al movimiento de la Contrarreforma católica cuya propuesta educativa se fundamentó en el canon medieval de las siete artes liberales: TRIVIUM (gramática, retórica y dialéctica) y QUADRIVIUM (aritmética, geometría, astronomía y música).¹¹⁴ Es en este ambiente que se constituye el paradigma educativo alemán, el cual fija su horizonte en la enseñanza de la cultura Occidental, fundada en la paideia griega.

Es en ese marco que la preocupación por lo humano recorre a la modernidad, en una disputa entre el pensamiento religioso, y el pensamiento racional como propio de lo humano, y el científico, como propio de la naturaleza, lo cual da origen a lo que más tarde se llamaría “las dos cul-

113 Rubén Jaramillo Vélez es el autor que más ha desarrollado esta tesis en nuestro medio.

114 MACINTIRE, A. *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid. Rialp. 1992.

turas de la ciencia” (las naturales y las sociales o del espíritu). El pensamiento crítico adquiere en la ilustración —con los enciclopedistas— el compromiso máximo de rebelión frente al antiguo régimen que significaba la desigualdad entre los seres humanos a partir del origen de cuna, base de la Revolución Francesa, que inauguraría la búsqueda de un mundo fundado en los principios de la libertad, la igualdad y la fraternidad. En ese marco surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria, como fundamento e instrumento de la construcción de la democracia liberal y la igualdad de los seres humanos, al interior de la cual surge el paradigma educativo francés, basado en los Derechos del Hombre y las Ciencias de la Educación.¹¹⁵

De igual manera, en las particularidades de la independencia americana y de un mundo que surgía en la constitución del capitalismo industrial, se desarrolla a la par del proceso productivo y su organización administrativa de taylorización, el paradigma educativo anglosajón, el cual se fundamenta en el currículo y la fragmentación disciplinaria,¹¹⁶ así como en la disciplinización escolar del conocimiento, evidenciando una educación que se constituye y toma formas propias en pedagogías desde los intereses de los grupos que propugnan por colocar sentido y dirección a la sociedad —en este caso la producción fabril—, haciendo explícito que ni éstas ni las didácticas son neutras.

Sin embargo, para mantener el horizonte de la sociedad y la regulación a los poderes fue surgiendo un pensamiento crítico que vigilará el uso público de la razón, y en el caso del pensamiento francés, da origen a una vigilancia-control a partir de los intelectuales al Estado, que se había constituido en el nuevo rector desde él, a partir de principios universales que representaban en sus decisiones a clases y grupos específicos, que debían ser fundamentados en los intereses de la sociedad y custodiados por él (leyes). Allí era necesario garantizar una forma de crítica como vigilancia frente a la organización social y su propia construcción que se gestaba, la cual explicita desde una posición política y ética sus actua-

115 ZAMBRANO, A. *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali. Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica. 2001.

116 TYLER, R. *Principios básicos de currículo*. Buenos Aires. Editorial Troquel. 1982.

ciones. Y pudiéramos decir que la modernidad construye siete grandes corrientes críticas:¹¹⁷

- la kantiana, hace un examen evaluativo de las categorías mediante las cuales la razón juzga la naturaleza de las cosas y formas del conocimiento con el fin de determinar su rigor, su validez y su valor cognitivo haciéndolo claro y distinto, estableciendo también una mirada sobre lo ético que es capaz de convertir el actuar individual en actuar universal. La crítica hace posible y visibiliza lo que se puede conocer, lo que se debe hacer, y lo que cabe esperar;
- la marxista, plantea que el conocimiento racional debe salir de su carácter abstracto y conocer la realidad sociohistórica, la cual es construida y no natural, para visibilizar y las formas de ocultación, alienación y dominación, con el fin de hacer emerger las alternativas que allí viven y son el germen de la lucha. Es decir, muestran aquello que obstruye y excluye la realización de la igualdad de los humanos, mostrando las formas como socialmente se construye la desigualdad desde la división de la sociedad en clases;
- el campo de la teoría crítica, los desarrollos de la visión marxista, amplían sus caminos a través de la escuela de Frankfurt, la cual cuestiona la pretendida objetividad de la ciencia, mostrando cómo los intereses que se tienen al hacer ciencia orientan y dirigen los resultados de ésta ello da forma a un pensamiento crítico sobre ésta, en donde el poder toma forma en el conocimiento mostrando cómo el pensamiento crítico debe enfrentar y develar el positivismo (pensamiento lógico racional), y construir una teoría emancipadora,¹¹⁸ cuestiona el uso de la tecnología bajo el interés de la razón instrumental;

117 Para una ampliación de las formas de poder hoy, remito a mi texto *Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Desde Abajo. 2006. Páginas 183-194.

118 HORKHEIMER, M. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona. Paidós. 2000.

- la post estructuralista, va a plantear que la genealogía social de los discursos y la arqueología de sus presupuestos culturales epistemológicamente acrecienta la fuerza de la crítica a las instituciones sociales y a la manera como el poder circula allí. En ese sentido en todos los espacios de vida cotidiana nos encontramos con infinitud de micro-poderes que hacen que el funcionamiento de la sociedad siempre esté mediatizada por relaciones de poder. En este caso, la crítica permite interrogar a la verdad por sus efectos y al poder por su discurso. Lo crítico es no ser gobernado por ese tipo de principios;¹¹⁹
- la post moderna, surge como una crítica a la modernidad, señalando que sus propuestas han fracasado, lo cual coloca en crisis sus tres grandes metarrelatos: cristianismo, liberalismo y marxismo y a nivel del conocimiento cuestiona el positivismo lógico que enfatiza en forma radical el lugar del objeto como realidad a ser conocida en cuanto ya es fija y objetiva, y para confrontarla coloca la primacía del sujeto señalando que el conocimiento es una construcción de cada uno y de su mente haciendo de él algo siempre parcial, local y temporal, lo que los lleva a negar la existencia de principios universales y ello hace que éste siempre sea relativo, es decir, determinado por las circunstancias. En ese sentido, la verdad nunca puede ser universal, ya que accedemos a ella a través de nuestra subjetividad. En esta perspectiva, es un nuevo tiempo del individuo;¹²⁰
- el pensamiento complejo, en esta visión se hace una crítica al pensamiento lógico-racional que ha modelado la ciencia en los últimos 400 años y que se expresa en “la ciencia”, “el método científico”, las cuales no son más que la expresión del empirismo y el positivismo lógico. Se esfuerzan en mostrar cómo asistimos a una reformulación de la ciencia construida sobre las premisas de la física mecánica, la cual es ampliada y reorganizada desde las físicas relativista y cuántica, así como un aumento muy grande de los conocimientos que ya no son sólo acumulativos sino objeto de profundas reformulaciones que hacen visible cómo se sale de un paradigma simple y reduccionista hacia

119 FOUCAULT, M. *Las tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós. 1996.

120 LYOTARD, J. F. *La postmodernidad explicada a los niños*. Madrid. Gedisa. 1994.

conocimientos más interconectados inter y transdisciplinariamente y más integrales y sistémicos. Ello está incidiendo en transformaciones de la manera de percibir, pensar, valorar, su visión de la realidad y del conocimiento. Éstos deben ser referidos a su historicidad, su contextualidad, su lenguaje, es decir, al lugar desde el cual se enuncian. Esto da especificidad y muestra cómo a partir del acumulado que tiene característica universal, se producen las transformaciones en los tiempos actuales del conocimiento;¹²¹

- la de la singularidad y epistemes particulares que se han desarrollado en las corrientes críticas de Asia, África y América Latina, y que en nuestro contexto corre a través de la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, la psicología latinoamericana, y otras reseñadas en páginas anteriores, las cuales plantean la diferencia de conocimientos, epistemes particulares, prácticas, movimientos sociales, así como la existencia de grupos originarios, afros, mujeres y minorías sociales y sexuales que en su expresión niegan la pretendida universalidad epistémica euro-norteamericana. Desde esas subjetividades se plantean preguntas a lo universal para dar forma a historias y epistemes por donde emerge lo otro no eurocéntrico como forma de alteridad que cuestiona el poder presente allí, el cual niega la singularidad.¹²²

En esta perspectiva, desde los inicios de la independencia en América Latina se desarrollaron corrientes críticas que hablaron de Educación Popular,¹²³ reseñadas al inicio de estas páginas, dando forma a lo que se ha denominado el pensamiento crítico educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situadas, y en la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, concebido más allá y no sólo en el ámbito de la escolaridad.

121 MORIN, E. *Para salir del siglo XX*. Barcelona. Kairos. 1982. Y, *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Cátedra. 1989.

122 DUSSEL, E. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid. Editorial. Trotta. 2007.

123 PUIGGRÓS, A. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá. Convenio Andrés Bello. 2005.

Estas posiciones leen el mundo eurocéntrico, constituido a partir del descubrimiento de América, como lo otro central que construye en nuestro medio el intento por controlar desde allí, hegemonizando desde sus concepciones, dando lugar a un sistema-mundo administrado desde ese tiempo/espacio denominado por ellos modernidad.¹²⁴ Ésta conforma sus sistemas de saber para construir el poder de esa autoridad y la escuela y la educación serán algunos de esos instrumentos.

Por ello, recapitulando, podemos concluir que la educación y la escolaridad en Occidente¹²⁵ se han conformado en una confrontación de tres corrientes, como fuerzas históricas. De un lado, las que buscan constituir las formas de la tradición y mantener sus principios; de otro lado, las que reconocen las modificaciones de un mundo en cambio y propugnan por una modernización crítica que adecúe la educación y la escuela a los nuevos tiempos; y en la otra orilla, las que plantean lo educativo como institucionalidad presente en procesos formales, no formales e informales, por donde circula y se reproduce el poder y el control de mentes, cuerpos, deseos, al servicio de los intereses dominantes en esa sociedad. En ese sentido, se plantean una educación y una pedagogía crítica, que debe colaborar a la transformación de las condiciones de dominación de los sujetos educativos en dichas sociedades. Por ello, la educación y la pedagogía son campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos de esas sociedades.

Por esto, al interior de los paradigmas conviven esas tres grandes corrientes, disputando la orientación de la sociedad y de la educación. En este sentido, ellas hacen visible su apuesta social y humana sobre los ¿para qué?, y los ¿por qué?, del hecho educativo (fines). Desde ahí, podemos afirmar que ellas son movimientos en el terreno conceptual y práctico y hace visible en la especificidad de lo educativo y lo pedagógico su pro-

124 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1836)*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar. 2004.

125 Hablo de Occidente reconociendo la existencia de una versión Oriental de estos temas, que se mueven en otra lógica y perspectiva.

puesta de desarrollo y ser humano visibilizando para qué se forma en la sociedad y a través de qué procesos educativos, construyendo un cuerpo conceptual y de orientaciones prácticas que le da identidad y hace explícito el lugar y los quehaceres de los actores en esos procesos.

En las corrientes, se dan diferentes concepciones, las cuales hacen explícitos los matices y diferencias en la lectura de lo educativo y lo pedagógico, así como los referentes conceptuales de los cuales se parte, la tradición material y simbólica en la que se inscribe, las epistemologías de las educomunicaciones y los entendimientos del conocimiento y los saberes, haciendo explícito el papel de la pedagogía en la educación y en la sociedad, por ello a las personas que hacen educación popular se les ha ido exigiendo cada vez más dar cuenta de la manera como construye un enfoque pedagógico en la relectura y sistematización de las metodologías que implemente, y ahí se encuentra con las corrientes críticas, desde las cuales abreva para constituir su saber sobre su quehacer, conjugando su práctica en la tradición crítica y su acumulado.

Es ahí donde se va a exigir a los educadores populares un cuádruple ejercicio: comprender los cambios de este tiempo y el lugar en ello de las tecnologías, la comunicación; en segundo momento, reconocer la manera como se constituye la nueva realidad educomunicativa y la manera como ella transforma los procesos educativos de este tiempo y luego reelaborarlos desde las concepciones de pedagogías críticas y desde ellas hacer una elaboración metodológica propia y coherente con ellas.

En ese sentido, se abre un campo nuevo para los educadores y educadoras de todo tipo y espacio de aprendizaje, en donde asumir las educomunicaciones implica cambios en la manera de practicar la pedagogía en estos tiempos para todos los educadores. Para quienes venimos de una tradición crítica, se trata de iniciar una construcción que nos lleve a ser de estos tiempos manteniendo en ellos la capacidad de transformar la sociedad desde la educación y a través de los dispositivos pedagógicos coherentes con su apuesta.

b. Teoría crítica y proyecto educativo y pedagógico alternativo

La construcción de una sociedad, que no esté basada en las desigualdades, la dominación de grupos específicos por razones económicas, políticas o culturales, y la discriminación por raza, género o sexo, y reconozca el derecho a la diferencia y a no vivir bajo condiciones de sometimiento y opresión política, económica o cultural, ha generado las resistencias,¹²⁶ que se convierten en las luchas por transformar nuestras sociedades desde comprensiones racionales, opciones éticas, estéticas, y luchas políticas.

Esas pretensiones de transformación de las sociedades adquiere manifestación específica y propia en el campo de la educación y la pedagogía bajo dispositivos y formas particulares en el campo de las metodologías, las cuales no son el simple reflejo de la dominación y el control político y económico de la sociedad, sino la manifestación de ellas y de sus resistencias con formas particulares de sus prácticas de contrahegemonía cultural, constituyendo con ellas relaciones sociales específicas es en la esfera de las educaciones formales, no formales e informales.

Por ello, es necesario construir las propuestas en la esfera de lo educativo y lo pedagógico, que concreten la lucha de una nueva sociedad, en el día a día de la práctica pedagógica, entendida ésta como los saberes propios de toda acción educativa. Por ello, dimensiona el conflicto y la lucha social en las particularidades del quehacer educativo, en sus dimensiones micro, macro y meso, dando forma a la acción crítica en la esfera de las subjetividades la acción de enseñar, los procesos institucionales, los impactos de lo educativo y pedagógico en los territorios, localidades y en las esferas nacionales e internacionales, así como en los nuevos escenarios masivos y tecnológicos.

En ese sentido, las propuestas en estos ámbitos construyen con especificidades las luchas por la transformación y la emancipación social, cultural y económica. Es así como el proyecto educativo y pedagógico recoge el acumulado de la tradición crítica construida en occidente eurocéntrico y

126 NIETO, J. Resistencia. *Capturas y fugas del poder*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

en nuestras latitudes latinoamericanas,¹²⁷ orientales,¹²⁸ y africanas,¹²⁹ para darle contenido a los fundamentos de una teoría crítica que servirá de piedra angular para la construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, para hacer real que no es posible separar en educación reconocimiento e identidad cultural y educativa sin redistribución material.¹³⁰

Estas tradiciones críticas transformadoras, base y soporte de las teorías críticas, se han conformado a lo largo de la historia de occidente como resistencia y contrapropuestas de poder, estarían conformadas por los siguientes aspectos,¹³¹ con los cuales se impugna y se trazan líneas de propuestas alternativas:

- i. Resistencias al poder,¹³² ya que éste siempre construye su control a través de prácticas, estrategias, discursos, instituciones, visibilizando una racionalidad del dominio, la resistencia enfrenta esas formas de control y busca según sus posibilidades, hacerlo ineficaz, redirigirlo o transformarlo.
- ii. Construye lugares de oposición. Las resistencias no son sólo enunciados conceptuales, sino en ocasiones son movimientos silenciosos,

127 QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: CASTRO, S. y GROSGOUEL, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto Pensar – Investigaciones Universidad Central - Siglo del Hombre. 2008.

128 SAID, E. *Orientalismo*. Madrid. Ediciones libertarias. 1990.

129 FANON, F. *Los condenados de la tierra*. México. Fondo de Cultura Económica. 1986.

130 Para una ampliación, remito al texto de la Movilización Social por la Educación sobre Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, con autoría de: CUERVO, S., MUÑOZ, M., FRANCO, M., CASTILLO, E. “La construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos: Polifonía de voces desde la resistencia. Experiencia de la Movilización Social por la Educación”. En: revista *Educación y Cultura* No. 85. Bogotá. Diciembre 2009. Páginas 68 a 74.

131 Retomo acá, reelaboro y amplío unas características construidas por KINCHELOE, J. L. y MCLAREN, P. “Rethinking Critical Theory and Qualitative Research”. En: DENZING, N, y LINCOLN, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA. Sage. 2005.

132 NIETO, J. Op. Cit.

construyen acciones y prácticas muestran que existen otras miradas y otra manera de poder, el cual no necesita para realizar sus cometidos.

- iii. Forja subjetividades críticas. Existe un sujeto sobre y desde el cual se construye el control, bajo la sujetación de sus cuerpos, mentes y deseos. Para enfrentarlo se crean formas de cooperación que muestran las fisuras y la manera como se genera la alienación del individuo y las posibilidades de construirla de otra manera.
- iv. La pregunta por el lugar de lo humano. La resistencia con la cual se construyó en la Edad Media el humanismo sigue ubicando un horizonte crítico a cualquier tipo de interacción e incidencia que coloque a hombres y mujeres como medios. Por ello, se pregunta por los sentidos de los fines y los medios de las acciones emprendidas para dar cuenta de lo humano en las acciones que se emprenden.
- v. Visibilización de los intereses. En toda acción humana están en juego intereses, los cuales hacen visibles las necesidades humanas y sus satisfactores respectivos. Es allí donde a través del accionar en la vida se hace visible al servicio de qué poder están y hacia dónde dirigen sus prácticas cotidianas y en sus contextos de acción.
- vi. Visibilización de las desigualdades y diferencias, que oprimen toda teoría crítica, construye mapas de relaciones en las cuales unos ganan y otros pierden, generando desbalances en la sociedad, que están a la base de las condiciones de opresión y dominación que deben ser transformados, haciendo explícito cómo ellas son una producción social, no son de origen “natural”.
- vii. Construye proyectos de emancipación en el terreno de la teoría y de la práctica. La teoría crítica hace la claridad, en cuanto a los proyectos de dominación hay que construirles proyectos de emancipación que visibilicen la emergencia y existencia de comunidades críticas que quieran dirigir su vida, construyendo sociedades más justas y menos excluyentes.

- viii. Reflexividad crítica. Trabaja desde la necesidad de dar forma a una toma de conciencia por parte de los grupos dominados como posibilidad de construir subjetividad, de comprender cuáles son las condiciones que los tienen sometidos y del camino por construir para salir de esta condición mediante la acción política en sus vidas, a la vez que visibiliza y construye los saberes populares para lo hecho.
- ix. Devela la alienación. No hay sometimiento posible si los grupos humanos no reconocen sus capacidades como potencia. En esta negación se produce la alienación, mediante la cual se delega en otros sus propias realizaciones. Esa negación de lo propio, en múltiples circunstancias y formas, debe ser enfrentada para construir liberación.
- x. Lucha contra el poder que domina. El oficio de la crítica en sus múltiples versiones se constituye y consolida como una capacidad de toma de distancia frente al poder que domina y excluye, para visibilizar maneras de realizarlo. En ese reconocimiento se busca construir formas de poder alternas en función de los débiles y explotados, buscando una emancipación que haga posible un mundo, sin opresiones y que transforme esas condiciones en sus vidas.
- xi. Enfrenta el sobredeterminismo económico, frente a una visión que coloca toda la dominación en la base o superestructura económica, trabaja y elabora la complejidad de lo humano y las formas como el poder que domina se hace presente en las múltiples dimensiones de esa configuración humana, las cuales deben ser trabajadas para construir la impugnación y las resistencias y cambiar las condiciones de opresión.
- xii. Devela la hegemonía cultural. Hace visible las maneras bajo las cuales la dominación opera y controla a través de instituciones y formas de la cultura (escuela, medios de comunicación, arte, literatura, etcétera), planteando la necesidad de construir contrahegemonía en esas esferas para visibilizar la dominación y sus posibilidades de construir caminos alternativos.
- xiii. Devela la racionalidad técnica instrumental en el actual mundo globalizado, donde la tecnología se convierte en parte de la cultura de la

época, y terminamos usándola como una caja negra, sin entender su lógica, su funcionamiento. Cuestiona su implementación a través de un uso instrumental, el cual se propone debe modificarse para conseguir una real apropiación de ella; es decir, por la tecnología estamos en condiciones de pensar la sociedad de otra forma. Por ejemplo, los del grupo SUGAR se han preguntado por qué la metáfora del escritorio que abrimos en el computador es el del oficinista o el del administrador¹³³ del sector servicios.

- xiv. El deseo como lugar de control. Desde las concepciones del psicoanálisis, pasando por los postestructuralistas, y los nuevos trabajos del biopoder, se ha considerado que el deseo es una fuerza dinámica de lo humano y por ello busca ser controlado por el poder dominante para instaurar las formas de sujeción en la subjetividad, muy visible en la sociedad de consumo y la industria cultural de masas.
- xv. La inmanencia y la trascendencia como aspecto que permite construir sentidos y proyectos de futuro integrados a la reflexión crítica. La unidad del mundo oriental, las formas no duales de nuestras culturas nativas, así como el pensamiento teológico de liberación que recupera la unidad de los mundos, experiencias críticas a los dualismos occidentales visibilizan la necesidad de construir futuros nuevos para la vida, saliendo de los tradicionales del poder.
- xvi. La reconceptualización del poder, llevándolo más allá de las esferas económico-políticas, muestra la historicidad de éste, y la manera como se configura en control, según las particularidades contextuales, lo que ha significado en este tiempo verlo operando en las múltiples dimensiones de la vida humana, en procesos micro, meso y macro (en la subjetividad, la sexualidad, la autoridad, el conocimiento, las acciones).

133 SÁENZ, M. del P. Sugar. *Usando software libre para aprender*. Disponible en internet <http://www.archive.org/stream/SugarUsandoSoftwareLibreParaAprender/sugar#page/n0/mode/2up> Consultado 28 de febrero de 2011.

- xvii. La relación entre la esfera pública y privada, mostrando cómo a la base de esa separación están las formas de poder patriarcales, lo cual ha llevado a que lo masculino se haya impuesto socialmente, produciendo la desigualdad y dominación de géneros, elemento que nos exige la construcción de una nueva forma de lo público, lo cual explicita cómo esta esfera no es dada de antemano o es de origen natural, sino construida.
- xviii. El surgimiento del biocentrismo, repensar el asunto de la patriarcalidad, como otra forma de reorganizar las masculinidades y feminidades, conduce a comprender que la visión antropocéntrica del mundo estaba resultando desastrosa para la vida del planeta, y que se hace necesaria una ética del cuidado más centrada sobre la construcción femenina del mundo.
- xix. Nuevos lenguajes. La emergencia de las culturas juveniles como múltiples y constituidas muchas de ellas en los nuevos lenguajes digitales (web 2, web 1), nos hacen presente que el lenguaje construye mundos y otorga significados, así como una relación con ellas que hacen visibles a través de los infopobres esas realidades de uso, producción y constitución como un mundo nuevo. En ese sentido, no es neutro, su análisis se vuelve central para encontrar las nuevas configuraciones de él y su control bajo las formas de la imagen y sus múltiples mediaciones.
- xx. No hay protesta sin propuesta. El entendimiento de la manera como se produce el control del poder en el capitalismo globalizado y neoliberal (¿capitalismo cognitivo?), la manera como estamos en el adentro del proyecto del mercado, exige una tensión creadora entre vida cotidiana y proyecto de transformación, ya que lo alternativo no renuncia a la modificación estructural de la sociedad, pero sabe que es un poder construido en el día a día de la práctica de su vida. En ese sentido, enfrenta desde ella las maneras de realizarlas y las interpretaciones maximalistas que inhabilitan y paralizan la lucha que se da en cada minuto, esa que muestran realmente que otro mundo es posible.

Es desde este acumulado del pensamiento crítico que las corrientes de educaciones y pedagogías críticas, reconocen la necesidad de hacer posible la construcción de nuevas realidades desde el quehacer cotidiano de su práctica personal y profesional de todas y todos los educadores, los cuales, reconociendo ese acumulado de la crítica como teoría y práctica, deciden concretarlo en la esfera de su vida cotidiana.

En el caso del mundo que vivimos, este acumulado de teoría crítica toma cuerpo en la necesidad de construir Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, los cuales muestran en la esfera de la educación y deben hacer visibles a los educadores la manera como el proyecto transnacionalizado y multilateral en marcha en educación está al servicio no de la pertinencia de lo local, sino del mundo de la globalización capitalista, donde un pequeño grupo de países capitalistas G8 y G20, y un pequeño puñado de personas dueñas de las transnacionales serán los beneficiados directos, mientras las mayorías estarán en menores condiciones económicas, así como controlados por el proceso del conocimiento eurocéntricos y por sus condiciones étnicas, de género y de sexualidad. Tal polarización requiere control y nuevas elaboraciones críticas, ya que comienzan a ser planteadas bajo la idea de cambio técnico y conocimiento objetivo.

En educación, éste ha sido construido sobre el discurso del fracaso de la escuela para dar cuenta de los cambios en marcha. Por ello, se presentan los estándares (contenidos mínimos) como la alternativa para redefinir la educación para los ámbitos laboral-productivo-consumo. La calidad como rendimiento para ese fin y la enseñanza como esos contenidos mínimos para vivir y rendir en ese mundo, en la versión sólo productiva. Para ellos, las competencias hacen reales ese saber hacer para el proyecto de control.

Por lo anterior, las teorías y pedagogías críticas van más allá de las preguntas de ¿qué?, del ¿cómo? y de ése ¿para qué? reducidos en educación. Además de redimensionarlas, las reelabora preguntándose por el destino de lo humano (¿para qué?) haciendo visibles los contextos y las identidades (¿dónde?), los sentidos personales de individuación (¿para quién?) y el sentido ético y estético de ella (¿por qué?). La tarea crítica significa construir desde éstas, respuestas primeras y redimensionar el qué y el cómo

más allá de la idea de un para qué, limitada a la producción económica, a través de competencias y estándares, los cuales invaden lo formal y no formal de lo educativo del capitalismo globalizado y neoliberal como vienen siendo utilizadas y allí debemos elaborar propuestas alternativas, mostrando que son posibles otros caminos y que éstos deben ser rigurosos.

El esfuerzo de modernizadores liberales y conservadores por transformar la institucionalidad para el capitalismo de estos tiempos ha sido intensa, y su reelaboración fundamentada y consistente, lo cual les ha permitido, construirlas en el día a día. Ello exige del pensamiento crítico una acción decidida por esas transformaciones culturales en las prácticas concretas de los educadores que se reconozcan de esta tradición.

De esta manera, a lo largo de los siglos XIX, XX y comienzos de éste, se han desarrollado propuestas críticas que han ido constituyendo una corriente de este pensamiento en el ámbito de la educación y las pedagogías. La tarea plantea construir propuestas pedagógicas, formas institucionales en las cuales se muestre que lo otro diferente a la propuesta del poder dominante es posible y viable aquí como parte de una lucha que se da en la esfera de la cultura y ahora para construir esas otras globalizaciones diferentes a la capitalista y neoliberal.

c. La construcción de las concepciones de pedagogías críticas

Como se puede ver en la reflexión anterior, encontramos posiciones críticas en los diferentes paradigmas. Así, el latinoamericano lo reconozcan algunos sectores del anglosajón como el origen de las pedagogías críticas,¹³⁴ considero que es muy pretensioso hacerlo, y es desconocer un pensamiento que tiene una larga tradición, y se ha venido constituyendo al interior de la conformación de los diferentes pensamientos educativos como críticas a la realización de la modernidad o de la constitución del capitalismo en ese mismo período histórico.

134 KINCHELOE, J. “La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir”. En: MCLAREN, G, KINCHELOE, J. (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Grao. 2008. Página 28.

De igual manera, debe quedar claro que “...cuando nos referimos al saber pedagógico, estamos pensando lo pedagógico como un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela [en un primer momento, pero que hoy se amplía con los nuevos escenarios de su reconfiguración] y que históricamente han apoyado la conformación de la pedagogía. Todo ello existe de manera dispersa, fragmentaria, y en ocasiones marginales. Dentro de este campo, es posible reconocer y localizar discursos de muy diverso orden, que agrupan opiniones, nociones, conceptos, teorías, modelos o métodos, no todos sistematizados del conjunto de prácticas pedagógicas van a surgir objetos de saber que pasan a ser parte del saber pedagógico y también en cierta medida en la pedagogía.”¹³⁵

Si reconocemos el recorrido antes realizado, podemos afirmar que la crítica ha sido el fundamento de la construcción de la sociedad, en cuanto en esa actitud y capacidad humana se entretejen las relaciones: poder-política, conocimiento y pedagogía y modificación de lo ya establecido. Por ello, en las pedagogías críticas todos los espacios no son únicos en su comprensión y realización. Ellos deben ser disputados en la especificidad local, como políticamente organizados, convirtiéndose en un campo complejo de investigación práctico, político-pedagógico y de producción de saberes y conocimientos. Es ahí cuando las pedagogías críticas exigen un marco más amplio de explicación del hecho educativo, lo cual las lleva de los procedimientos y las decisiones técnicas a reconocer las formas que toman los poderes de distinto tipo, para constituir identidades sometidas a través de regulaciones pedagógicas específicas y en sus mecanismos y dispositivos mediante los cuales se concreta su quehacer educativo y pedagógico.

Allí comenzamos a comprender que si nuestras democracias fueran más radicales, menos autoritarias y excluyentes, reconocerían que la crítica es la urdimbre básica con la cual se teje democracia. Además, se convierte en su alimento básico para hacerse en construcción permanente. Por ello, la pedagogía crítica no se puede confundir con adoctrinamiento político

135 MARTÍNEZ, A.; UNDA, P., MEJÍA, M. R. “El itinerario del maestro. De portador a productor de saber”. Expedición Pedagógica Nacional. Mimeo. 2003.

o discursos sociológicos sobre los pobres. Este posicionamiento exige una disposición a que los procesos educativos y pedagógicos desde su especificidad construyan un mundo sin exclusión y visibilicen las voces y las condiciones de ellos y su lugar en la sociedad, así como sus culturas y derechos, haciendo real una interculturalidad y transculturalidad, en la cual nos educamos colectivamente en el reconocimiento de la subalternidad, la existencia de otras epistemes y las relaciones entre el sufrimiento de los seres humanos y el dominio económico, social y político.

Es necesario reconocer al interior de la corriente crítica la existencia de diferentes concepciones pedagógicas que se manifiestan conformándola, y tratan de orientar la acción pedagógica de los actores educativos, y reconocer la manera como han conformado en este período líneas de pensamiento diferente que enriquecen en vez de excluir y descalificar, y en la mayoría de los casos son complementarias. Lo importante es reconocer la manera como se concibe la educación en una perspectiva crítica, pues esto tiene sus incidencias en las propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas, se hace visible y real si no son neutras, su relación con la sociedad mayor y la manera de constituir lo político-pedagógico. Es desde allí que se eligen o se configuran los enfoques y las líneas en las cuales se trabaja la especificidad del hecho pedagógico.¹³⁶

Realicemos un rápido recorrido por las principales y más reconocidas concepciones de la educación y pedagogía crítica transformadora.¹³⁷

- i. Pedagogías socialistas. Durante largo tiempo, la existencia de formas de socialismo real como antípoda del proyecto capitalista y de períodos iniciales de la República española, llevan a estos grupos a conformar unas propuestas de escuelas fundamentadas en unos contenidos que realzan la construcción del mundo desde los sectores

136 Un ejemplo de esto en el trabajo que asesoro, en el Programa Ondas, en el cual asumo desde la corriente crítica, con una concepción de educación popular y unos enfoques de pedagogías centradas en la investigación, socio-crítica y liberadora, construyendo una línea metodológica de investigación como estrategia pedagógica (IEP).

137 Retomo aquí algunos trabajos realizados en mi asesoría a través del material de las cartas pedagógicas de la Escuela San José de Aipe (Huila).

pobres, asalariados y oprimidos, en coherencia con la línea política trazada por el grupo triunfante, así como en la creación de las formas colectivas de aprendizaje como preparación para la vida social. De igual manera, se desarrollaron preguntas de metodologías para el trabajo laboral productivo.¹³⁸

- ii. Pedagogías y Escuelas cooperativas, desarrolladas especialmente en el paradigma francés, fundamentaron su trabajo en construir procesos de aprendizaje asociativo y el uso de las tecnologías de la época, con formas artesanales para las escuelas de sectores populares (mimeógrafo, correo escolar). Freinet, uno de los autores de corrientes críticas emancipadoras, cuando fue invitado en la década del veinte del siglo pasado a la reunión mundial de la escuela nueva, planteó no asistir, porque esa era la internacional burguesa de la escuela activa y nueva.¹³⁹
- iii. La escuela como reproducción económica. En esta visión se considera que aquella es un aparato ideológico del Estado y que contenidos y metodologías están al servicio de la infraestructura (base) económica, lo que se reproduce allí es la contradicción capital-trabajo, y los trabajos en educación y pedagogía deben resolverse en la esfera de lo político y lo gremial, creando las condiciones para el derrumbe del capitalismo.¹⁴⁰ En ese sentido, pensar lo pedagógico sin el control del poder político es una forma de utopismo pedagógico.
- iv. La escuela como reproducción cultural. Cuestionan la mirada mecánica de base material y económica, sobredeterminando los procesos sociales y culturales. Muestran cómo el sistema establece redes en lo educativo a través de lo cual se forman los hijos de la élite y otra red para otorgar capital cultural a los hijos de las clases menos favorecidas,¹⁴¹ manteniendo la división estructural de la sociedad.

138 MANACORDA, M. *Marx e la pedagogía moderna*. Roma. Editorial Riuniti. 1996.

139 FREINET, C. *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona. Laia. 1973.

140 PONCE, A. *Educación y lucha de clases*. Medellín. Ediciones La Pulga. 1978.

141 BORDIEU, P. y PASSERON, E. *La Reproduction*. París. Ed. Minuit. 1968.

- v. La escuela como reproducción política. Esta institución es subsidia-
ria del Estado, y él es el productor de la hegemonía a través de la
ideología, el que reproduce las relaciones sociales. En la escuela esto
se hace a través de la pedagogía, la cual se realiza en los sistemas del
conocimiento aparentemente objetivos y desligados del poder, produ-
ciendo una separación entre trabajo manual e intelectual.¹⁴² Por ello,
la escuela es un lugar de disputa por el significado y sentido de sus
propósitos.
- vi. La educación y la cultura campo de lucha entre hegemonía y con-
trahegemonía. La esfera cultural donde se encuentra la escuela no
es sólo un campo de control y hegemonía, sino también el lugar en
donde los grupos oprimidos luchan y resisten desde sus representa-
ciones culturales (razón, género), lo cual se elabora en sus prácticas y
discursos contra-hegemónicos, donde los grupos y clases subordina-
das construyen sus productos culturales.¹⁴³
- vii. La educación popular. Recuperando la visión de contrahegemonía,
plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando
desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su
condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo
cual requiere el uso de metodologías y pedagogías que no sólo se
queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los
saberes populares, los visibilice como formas de la contrahegemo-
nía, para convertirlos en saber de lucha,¹⁴⁴ dándoles su propia voz
mediante procesos de participación, negociación cultural, y diálogos
de saberes, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes
propias de ellos.

142 APPLE, Michael W. *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York. Routledge Falmer. 2001.

143 GRAMSCI, A. *Cuadernos de cárcel*. México. Ediciones Era. 1992.

144 GADOTTI, M. y cols. "Conclusión para que lleguemos allá juntos y al mismo tiempo: Cambios y significados de la educación popular en diferentes contextos". En: *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2003. Páginas 363-404. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Ed. Paz e terra. 1996.

- viii. La pedagogía como subjetivación. La pedagogía es una de las formas como en la sociedad se producen las identidades, y por lo tanto ella es un dispositivo mediante el cual el sujeto se hace en su experiencia a través de sus procedimientos, reglas de acuerdo con la época histórica en la que vive. La pedagogía constituye esas formas de la verdad, de las prácticas sociales que lo constituyen como sujeto de experiencia.¹⁴⁵
- ix. La educación como descolonización. Parte de la idea de interculturalidad, reconoce la existencia de otros saberes existentes en las culturas colonizadas de África, Asia y América Latina, las cuales son negadas por la existencia de un conocimiento hegemónico de tipo eurocéntrico, el cual controla a partir de la colonialidad que se da en cuerpos, conocimientos, deseos, haciéndonos como euro-estadounidenses. Por ello, proclama la búsqueda de una educación propia que permita un diálogo de saberes, que visibiliza esas otras racionalidades y cosmovisiones, lo cual permite cuestionar la forma universal en que se mueve el conocimiento euro-estadounidense.¹⁴⁶
- x. La educación como resistencia y *biopoder*. En el capitalismo de estos tiempos, que está en una nueva fase,¹⁴⁷ ya no existe el adentro y el afuera. Las luchas se dan en el adentro y allí cada espacio va mostrando sus fisuras y los individuos y grupos humanos con su *biopoder* (capacidades) dirigen desde su espacio concreto las luchas. Por ello, la educación y la pedagogía más amplias que la escuela son hoy un campo de conflicto,¹⁴⁸ en el cual a través de metodologías, técnicas, didácticas, se da la lucha en la esfera pedagógica, por construir en y desde ella las transformaciones necesarias.

145 FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós. 1990.

146 WALSCH, C. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. Quito. Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas. 2006.

147 BLANDEAU, O. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid. Traficante de Sueños. 2004.

148 MEJÍA, M. R. "Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural". En: *Revista Nómadas*. Bogotá. Departamento de Investigaciones Universidad Central, Compensar. 2001.

Son muchas otras que pudiéramos seguir mencionando y caracterizando rápidamente, pero el espacio es limitado. Sin embargo, mencionaremos algunas: la pedagogía como ciencia o disciplina reconstructiva (Escuela de Frankfurt), la pedagogía como emplazamiento cultural (McLaren), la educación y la escuela como clase, código y control (Bernstein), la escuela y la educación como capital simbólico (Bourdieu), la religión como crítica socioeducativa (Wexler), pedagogías desde las lógicas postformales (Kincheloe), pedagogías del testimonio (Huerta), pedagogía crítica materialista (Lisovsky), entre otras, que deben ir siendo completadas por los lectores de estas líneas y ubicándolos en el sentido que les dan los actores que las posibilitan y las llevan a sus prácticas, acá tienen el sentido de un mapeo general, que nos permita reconocerlas.

La concepción de educación popular en sus distintas vertientes, a la vez que fundamenta desde su acumulado, incorpora elementos de diferentes tradiciones y concepciones críticas para hacer más completa su propuesta. En ese sentido, pudiéramos afirmar que en el terreno de las prácticas educativas y pedagógicas se van conformando híbridos, los cuales mezclan diferentes tradiciones.

En esta perspectiva es que hemos venido sosteniendo que no es posible un único proyecto educativo y pedagógico, ya que al configurarlo desde visiones diferentes nos encontramos con diversidad de propuestas que deben abrir múltiples caminos mostrando la complejidad de las pedagogías críticas y la necesidad del diálogo permanente para enriquecerse desde las diferentes concepciones y la manera como ellas deben adecuarse a actores y ámbitos de interacción e incidencia.

De igual manera, no es posible plantear los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos sin un horizonte de transformación social, en una lectura en la cual se comprende que el cambio solo de la educación no cambiará la sociedad, pero si no cambia la educación, tampoco cambiará la sociedad.

Sin embargo, para hacer real el hecho educativo y pedagógico, no es suficiente estar dentro de una corriente y una concepción. Ésta toma forma concreta en los enfoques pedagógicos caracterizados como aquellos que re-

suelven en el orden conceptual y práctico el aspecto pedagógico derivado del paradigma, la corriente y la concepción por la cual se opta, haciendo real que la pedagogía es la materialización de la concepción de educación que se tiene. Allí se hacen explícitos los actores, las institucionalidades las interacciones, le otorga lugar a las interacciones según conciba a éstos. Por ello, diseña estrategias específicas para los diferentes espacios de aprendizaje y para el acumulado de la institución educativa, en la cual se trabaja de manera formal, no formal e informal, y por ello propone unos entendimientos de esos actores en la apropiación del conocimiento, la manera de hacerlo, y los resultados de esta actividad en términos de la construcción específica de lo humano en la esfera de la pedagogía.

Por ello, no hay corriente y concepción sin enfoque pedagógico, ya que él hace explícita la manera de educar, enseñar y aprender, haciendo visible si esa comprensión se realiza en la esfera de la acción pedagógica concreta. En el caso de la educación popular, ésta ha desarrollado un enfoque crítico liberador que parte de la realidad, es una construcción colectiva del saber y el conocimiento a través de procesos de diálogo de saberes y negociación cultural, y reconoce sus prácticas como de empoderamiento, en el cual las mediaciones lo son de saber-poder y deben permitir la transformación de actores, instituciones y sociedad. Por ello, se afirma que la acción educativa produce comunidades de saber y práctica, en tanto comparten formas y contenidos de su quehacer derivados de sus apuestas societales.

Ese enfoque liberador como núcleo principal se apropia y reelabora aspectos de otros enfoques que le son afines, produciendo híbridos, los cuales les permiten recuperar diferentes elementos para construir con más fuerza su propuesta y hacerla cada vez más consistente. Es allí donde la sistematización ha venido ayudando a consolidar los acumulados de las prácticas, produciendo saber pedagógico a partir de ellas.

El enfoque muestra todas las apuestas en la esfera de lo pedagógico, pero él debe concretarse en la línea metodológica, que es la manera como se operacionalizan las prácticas de los enfoques pedagógicos. En ellas la educación alternativa ha sido muy rica, por la infinidad de prácticas que realizan a través de métodos específicos, los cuales señalan el camino procedimental, las dinámicas, herramientas, o dispositivos que se han de

utilizar en cada acción en el tiempo y espacio educativo planificado, y en coherencia con los actores del proceso.

En el sentido de la reflexión anterior, la metodología puede disponer de esas herramientas según la variedad de enfoques en las cuales se apoya, construyendo dispositivos precisos para lograr los resultados derivados de su concepción a través del uso de éstos. Esto nos permite afirmar que es en la línea metodológica donde se concreta lo que se enuncia como corriente y como concepción, y la realiza en el sentido que se formula y es también la razón para reconocer la diversidad de metodologías al interior de los diferentes enfoques y corrientes.

Este debate debe ser introducido en la educación popular, ya que más allá de una enseñanza en las pedagogías y la teoría crítica, en muchas universidades latinoamericanas ésta termina siendo en ocasiones un discurso crítico sobre la educación y la pedagogía que, en algunas versiones, no es coherente con la propuesta pedagógica planteada. La falta de cuidado sobre estos aspectos se hace visible cuando en los procesos educativos concretos y sus procedimientos el trabajo que se realiza, así sea enunciado como educación popular, evidencia en unas ocasiones un uso metodológico con un enfoque contrario a lo que se sostiene conceptualmente, y en otras con enfoques antagónicos, así en lo metodológico se utilicen dinámicas participativas, en las cuales se hacen visibles concepciones de aprendizajes, por ejemplo, desde un enfoque instruccional o conductual, perdiendo el efecto de construcción de poder que se otorga en el discurso, produciéndose una anulación del empoderamiento buscado.

Parece interesante esta búsqueda que se ha venido haciendo desde las pedagogías críticas y la educación popular, en cuanto le ha permitido a ésta salir de un discurso crítico general de corte sociopolítico y de denuncia muy común en la tradición europea y norteamericana¹⁴⁹ para trabajar sus prácticas y conceptualizaciones desde la especificidad educativa y pedagógica, lo cual le ha exigido construir sus herramientas, dispositivos, dinámicas, en coherencia con los ámbitos y espacios de aprendizaje, y con

149 MCLAREN, P., JARAMILLO, N. *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire. Towards a New Humanism*. Rotterdam, The Netherlands. Sense Publishers. 2007.

su propuesta de transformación social y política de los diferentes ámbitos de la realidad.

En esta perspectiva, también ha permitido el ingreso de la educación popular como un área o materia a los planes de estudio de diferentes universidades en las facultades de educación, trabajo social, psicología y sociología. En algunos lugares, la educación popular en este horizonte de pedagogías críticas ha sido llevada a institutos de educación y departamentos y desarrollada a nivel de licenciatura y de maestría.

Esta imbricación de procesos de educación popular con el mundo de la universidad y la academia, también ha ido generando una dinámica en la producción de saber y en el desarrollo de procesos de sistematización, lo cual ha abierto un campo fecundo ya que se amplía y se debate la manera como estos procesos rompen el esquema de pedagogía reducida a los ámbitos formales, introduciendo una discusión sobre la manera como se construye y se produce pedagogía en estos tiempos en los cuales los espacios no formales e informales ocupan un lugar importante, así como de los presupuestos epistemológicos de esos saberes que vienen de la práctica y a partir de ella producen conocimientos.

Desde esta infinidad de procesos que van conformando el enlace de pedagogías críticas y educación popular hoy, podemos afirmar que las pedagogías críticas vienen siendo recreadas y retroalimentadas con los nuevos escenarios que se construyen en el actual período histórico, los cuales exigen ampliar y reestructurar la pedagogía en general y, en el caso de optar por el enfoque liberador y emancipador, hacer real en sus procedimientos metodológicos propuestas que permitan el empoderamiento y la generación de espacios sociales alternativos en donde lo público hace posible la formación de comunidades, movimientos y organizaciones, con las cuales construyan propuestas de transformación de la realidad desde una apuesta ética por dar cuenta de lo humano en estos tiempos.

Toda la tradición de pedagogías críticas adquiere una especificidad en América Latina y a la luz del acumulado de la educación popular construye desde la práctica caminos específicos, de acuerdo con los actores, movimientos, contextos, a medida que se decanta a sí misma, produciendo

una conceptualización desde sus prácticas. Allí algunos autores y autoras van realizando síntesis de unos procesos sociales mayores y van dando forma a una teoría sobre la educación y la pedagogía, con sus especificidades y particularidades.

2.4 Pedagogías liberadoras y de la transformación social

Recogiendo el tronco fundamental de un periplo iniciado contemporáneamente por Freire, la pedagogías liberadoras y de la transformación social nos colocan en un entendimiento de lo pedagógico que va mucho más allá de la pedagogía crítica, en cuanto la retoma y la recrea en un diálogo con ella y en algunos casos cómo intenta leer con especificidad los procesos de organización de cualquier actividad educativa, por cuanto muchas de ellas son movimiento social al mismo tiempo que práctica educativa.¹⁵⁰

a. Pre-Supuestos

Estas pedagogías reconocen que el acto educativo nunca es neutro y tiene una orientación precisa, en la manera práctica cómo se resuelve en la acción educadora concreta. En ese sentido, es entendido como una acción práctica orientada por intereses desde los cuales toda la acción educativa va dirigida a construir esos fines. Por ello, construye una visión en la cual contexto sociocultural, movimiento, organización, identidad, lucha, subjetividad, metodología, pedagogía son parte central de la resolución política del hecho pedagógico.

La pregunta por la exclusión, la segregación, la marginación, la desigualdad, la represión en la esfera de lo social tiene formas educativas especí-

150 GUTIÉRREZ, F. *La educación como praxis política*. Bogotá. Siglo XXI editores. 1985; JARA, O. *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá. Centro de Estudios y Acción Social. 1986; MEJÍA, M. R., AWAD, M. *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá. Ediciones Aurora. 2003; NÚÑEZ, C. *Educación para transformar. Transformar para educar*. México. IMDEC. 1985; PERRESON, M., CENDALES, L., MARINO, G. *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá. Dimensión Educativa. 1983. Ver toda la colección de revistas *La Piragua*, del CEAAL, entidad que ha animado el debate de la educación popular desde su creación. Disponible en internet en: www.ceaal.org.

ficas y diferenciadas a través de una educación en la lucha y para la lucha que tiene en su horizonte no sólo la transformación de las relaciones sociales educativas, sino la organización de los movimientos para la transformación de esas relaciones sociales injustas en la sociedad. Su proyecto está enraizado en la construcción de movimientos sociales como una forma de construcción de lo público en estos tiempos, para hacer posible el proyecto emancipador y la acción educativa se entiende en ese horizonte, en el cual los sujetos de ella se convierten en actores de construcción de lo público como un lugar de disputa de los intereses variados y en ocasiones antagónicos de la sociedad.

Se asume que la pregunta por la desigualdad y el sufrimiento encarnan en los procesos educativos con especificidad metodológica, es decir, se lee la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla o conocerla. Por ello, la propuesta metodológica debe entrar en el entramado de la construcción de poder social con formas y procedimientos que le permitan construir empoderamientos a través del hecho educativo. Por eso su objetivo central es la construcción de un proyecto de sociedad justa y solidaria.

Ese proyecto de sociedad tiene que estar presente en el acto educativo, por ello la emancipación y la liberación que se construye en la práctica educativa tiene implicaciones institucionales y en la acción del individuo y de la sociedad. Esto significa construir una pedagogía que rompe la opresión e intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible y a través de ello, hacer presente una democracia que hace real las ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad, sin explotación.

El quehacer educativo tiene sentido de liberación y emancipación de las formas que oprimen, controlan y dominan, lo cual significa en la práctica una política que desarrolla la capacidad de las personas para leer críticamente su realidad y transformarla. Allí el ejercicio educativo construye un nuevo sentido de lo público democrático a partir de esos dispositivos que le van a permitir leer críticamente, dando pie a diferen-

tes apuestas de futuro de esa sociedad, la construcción de otras formas alternativas de ella.

b. Concepción de proceso educativo

En esta mirada el conocimiento no es más que uno de los componentes del hecho educativo, ya que su existencia está en relación y no se explica sin la existencia de los saberes, los cuales existen en múltiples formas de la sociedad en las realidades concretas de los grupos sociales que concurren a cualquier actividad educativa y que desde las prácticas pugnan por convertirse en experiencias que hablen con sentido y unidad de la manera como esos saberes existen en múltiples y variadas realidades. Por ello, deben romperse las jerarquías y divisiones sociales que generan exclusión, en este caso, en la del conocimiento frente a los saberes.¹⁵¹ Esto hace necesario el que se visibilicen estos saberes sometidos como un acto de conciencia para que se comprenda socialmente cómo se construyen¹⁵² y su fundamento epistemológico diferente.

De igual manera, de acuerdo con lo dicho en páginas anteriores, existe la elaboración de una crítica al discurso científico positivista (lógico racional), en cuanto se desarrolla la idea de modo dos de la ciencia (la primera sería la positivista), en la cual no hay ciencia sin contexto, donde existen las condiciones sociales y políticas que hacen posible su emergencia. De igual manera, no hay ciencia sin historia, es decir, ella no tiene verdades absolutas, sino que éstas están en camino de reelaboración y autoconstitución permanente, en cuanto esa historicidad muestra cómo ella emerge en un momento preciso y sigue desarrollándose. Un tercer componente es que no existe ciencia y conocimiento sin lenguaje, y allí están presentes los intereses de quienes los enuncian, crean y desarrollan. En ese sentido, no son universales por fuera de las relaciones de dominio y control, es

151 FALS BORDA, O. “La Investigación Acción en convergencias disciplinarias”. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology, y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

152 MAX-NEEF, M. *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Cuadernillo No. 29. Medellín. Maestros gestores de nuevos caminos. Octubre 2003.

decir, diversidad no homogenizada, y allí emerge su cuarta característica, que no hay conocimiento y ciencia sin poder. Por ello, en la comprensión de los tres puntos anteriores se explicitan las dimensiones del dominio presentes en ella.

En cualquier actividad educativa las actuaciones de su discurso, sus métodos, dispositivos, técnicas, dinámicas no se quedan en el campo de lo personal o individual, producen efectos, ya que generan subjetivización y ayudan a la constitución del ser humano como ser social. Por eso deben estar orientadas hacia lo colectivo y lo comunitario y viceversa, en un camino de praxis en donde debe conducirse a una acción transformadora que va de los grupos a la sociedad y de ésta a las personas. Por eso busca que quienes no han tenido voz puedan encontrar los mecanismos de representación y de visibilización configurados en expresiones sociales, las cuales van a disputar sus sentidos y significaciones en la esfera de lo público, como manifestación y búsqueda de su empoderamiento.

Toda actividad educativa debe encontrar caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria, en donde los procesos sociales le permiten a los individuos tomar sus opciones desde sus intereses, hacer sus ejercicios concretos de democracia y ciudadanía, no sólo representándose el mundo sino organizando sus prácticas de transformación de la realidad en la que viven, realidad que puede ser entendida como intervenida por distintas esferas desde lo puramente comunitario o en los procesos de socialización hasta la interacción e incidencia en lo público.

La realidad es el punto de partida de estas educaciones. En ese sentido, lo local como realidad social, política, económica, cultural y de identidad dota a la persona de los instrumentos básicos para construir una organización y una relación con lo global, gestándole las condiciones de aprendizaje. Por ello, lo local va a construir lo diferente, lo específico del hecho educativo, acción que se realiza a través del diálogo y a través de la pregunta mediante un proceso de diálogo de saberes y negociación cultural que se realiza en una forma permanente, y es la base de toda acción educativa.

c. Concepción de la pedagogía

La pedagogía no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la acción educativa. Por ello no es sólo un saber teórico o práctico de la educación, sino que trae consigo una perspectiva por la cual participan de ella, implica al sujeto y sus grupos de referencia en una reorganización de la sociedad y la cultura y a su vez reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente.

Por ello niega la neutralidad pedagógica, enfrenta la mirada tecnocrática, devela las racionalidades universalistas y declara a la pedagogía un campo de contradicción, lucha y resistencia a las formas de control que ha tomado el poder en lo educativo y lo pedagógico, pero considera que esto no puede ser la acción de individuos, sino que es necesario consolidar movimientos que construyan una política de posibilidad y un campo práctico de lucha para el ejercicio de esos procesos. Toda acción pedagógica en educación popular implica una acción práctica sobre la realidad y un ejercicio de búsqueda y trabajo para la conformación de colectivos, mediante los cuales esa tarea sea resuelta y se construya nueva sociedad.

Construye toda acción educativa como política (en la escuela habría que construir una política del aula y de los diferentes escenarios y ámbitos de aprendizaje). Funciona a través de los lenguajes, los conocimientos, las interacciones, las formas disciplinarias, las dinámicas, los dispositivos. La base de esa política es la existencia de múltiples saberes que deben ser dialogados para construir una acción fruto del intercambio y la visibilización de la posibilidad de un futuro distinto, haciendo real la existencia de una política de la experiencia.

Para poder hacer posible esos principios elabora prácticas y métodos alternativos de acuerdo a las realidades y actores que se le van presentando y en ese sentido no tiene un método único, sólo que coloca algunos principios de crítica, transformación y acción como orientadores de su accionar. En muchos casos construye métodos híbridos porque recoge elementos ya desarrollados en otros lugares, en ocasiones elementos progresistas de otros métodos y reelabora su quehacer pedagógico en un per-

manente cambio. Por eso pudiéramos decir que se sale de la lógica de los contenidos y de la modelización pedagógica buscando construir desde los principios metodológicos generales unos procesos en los cuales lo importante son los resultados críticos en la constitución de lo humano, visibles en sus capacidades cognitiva, afectiva, valorativa y de la acción, que han sido vehiculizados a través de esas prácticas.

Enfrenta la mirada dominante de inteligencia centrada en los procesos racionales y se abre a lo afectivo, valorativo, estético y práxico, colocándose de cara a la experiencia humana más abierta en el conocimiento, riqueza que ha sido aprendida por el reconocimiento de los saberes populares y los visibiliza como una forma de hacer real su existencia y organización en la vida social. Y entonces da cuenta de las mediaciones para la actividad como una serie de dispositivos que posibiliten la emergencia del cuerpo, el goce, el deseo, la subjetividad, como aspectos que concurren desde las culturas específicas al hecho educativo, lugares por donde también transita el poder.

En el entendimiento de que la pedagogía es una acción práctica con consecuencias de transformación a distintos niveles intenta salir de la idea de instrucción y de enseñanza-aprendizaje como modelización pedagógica, reconociendo en la esfera pública de lo social toda una cantidad de procesos de socialización que tienen incidencia sobre hábitos, costumbres, culturas y que pudieran tomar por el camino del aprendizaje (no en el sentido conductista) para encontrar formas de éste mucho más allá de los muros de la escuela.

Se pregunta por lo negado, por lo rechazado o excluido, por lo marginado en los procesos del saber y del conocimiento y busca incorporarlos a un entendimiento de una sociedad que construye su unidad con base en la negación del conflicto como base ordenadora y constructora de la sociedad. Por eso el conflicto se convierte en un dispositivo no sólo cognitivo y fundamental del proceso educativo y pedagógico. Por ello se habla en ocasiones de pedagogía de la pregunta,¹⁵³ pedagogía del

153 FREIRE, P. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires. Ediciones La Aurora. 1986.

conflicto,¹⁵⁴ pedagogía de la indignación,¹⁵⁵ la investigación como estrategia pedagógica,¹⁵⁶ las cuales hablan de los dispositivos utilizados para realizar el sentido educativo de la acción y muchas otras formas más que al entrar en los campos de la realidad tienen que romper la idea universal de pedagogía para construir esa relación educativa en el campo y lugar preciso, en el cual lo pedagógico adquiere un sentido concreto para hacer posible los fines buscados. Es por eso que los métodos van a ser parte de una política de la experiencia, determinada por contextos, actores, fines y sentidos dados por la pertinencia del hecho educativo.

Rompe el culto a lo local, a las culturas populares y lee los procesos contradictorios a su interior, y genera dinámicas en las cuales las contradicciones se reorganizan y se reestructuran, de manera que permita ser capaz de construir escenarios más amplios integrándose a movimientos que operan más allá de lo local sin perder la responsabilidad con el territorio inmediato, pero reconociendo las maneras de la dominación que en clave de necesidades vuelven a tocar a los grupos humanos. Por ello construye formas de organización educativa que en su funcionamiento buscan ser el anticipo de la democracia radical y búsqueda de la sociedad emancipada mediante un diálogo permanente y la capacidad de construir una participación en la cual los actores están insertos y empoderados.

154 MEJÍA, M. R. "Construir educativamente el conflicto". En: revista *Nómadas* No. 15. Bogotá. Universidad Central. 2001. Páginas 24 a 39. Disponible en internet en: <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/11-15/Pdfs%20Nómadas%2015/2-construir.PDF> Consultado 28 de febrero de 2011.

155 FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Ed. Morata. 2001.

156 MEJÍA, M. R., MANJARRÉS, M. E. *La Investigación como Estrategia Pedagógica. Una búsqueda por construir Pedagogías Críticas en el Siglo XXI*. Disponible en internet en: <http://laiep.wordpress.com/2010/12/17/iep/> Consultado 28 de febrero de 2011. De próxima publicación en la revista del Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico IDEP, de la Secretaría de Educación de Bogotá.

3. La negociación cultural: una construcción de lo pedagógico¹⁵⁷

Desde nuestra propuesta, la pedagogía se ubica en el universo de las relaciones sociales que están presentes en todas las acciones educativas específicas en los escenarios y ámbitos de aprendizaje concretos. Por tal motivo, la reflexión que permite dotar de contenido lo pedagógico en la educación popular se guía desde un interrogante básico relacionado con el acto educativo: ¿cómo esos actores que se encuentran en el escenario educativo construido por la educación popular hacen el tránsito hacia nuevos aprendizajes, conocimientos, saberes y acciones a la vez que se empoderan y construyen el proyecto emancipador? La respuesta la hilvamos desde lo que denominamos la **negociación cultural**. Veamos qué es y cómo opera este proceso central en la construcción de conocimiento y de nuevas formas de la acción.

a. Actores del proceso¹⁵⁸

Al acto educativo concurren diferentes actores: los sujetos de la acción educativa —o participantes de las actividades educativas en sus múltiples manifestaciones—, la persona animadora de las actividades —o educador popular— de acuerdo con los ámbitos en los cuales trabaja, y las organizaciones donde están insertas las prácticas. No son sin embargo, sujetos abstractos que se tipifican como si fueran tres tipos categorías distintas. En realidad, cada actor es, desde la intencionalidad de la acción, educador popular. El trabajo empírico y su análisis nos exige establecer los matices y las diferencias entre cada uno de ellos, pero al mismo tiempo, nos invita a trabajar los procesos educativos de una forma más integral.

157 Retomo acá y amplío elementos de mi libro, escrito conjuntamente con Miriam Awad: *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Bogotá. Ediciones Aurora. 2006.

158 Las características de los actores del proceso educativo popular señaladas, surgen de un trabajo de investigación desarrollado teniendo como base la experiencia del equipo de trabajo del Proyecto de Impulso al Movimiento Obrero de CINEP, del cual hacía parte el autor de este texto, y que consideró el análisis de 132 encuestas, 15 entrevistas seleccionadas por muestreo representativo y la incorporación de la mirada etnográfica para observar los énfasis de la actividad educativa específica en la cual participaron algunos de los encuestados.

b. El sujeto de acción educativa

El participante de los diferentes eventos propuestos desde la educación popular es una persona con una comprensión de su entorno, con una explicación que le permite intervenir en su mundo, construir interacciones con sentido e interpretar los nuevos fenómenos, mas vive su mundo específico desde sus comprensiones. Este sujeto posee una competencia lingüística acorde con su contexto. Construye un criterio de verdad derivado del juicio del colectivo cultural al cual pertenece. Expone y desarrolla su visión y sus interpretaciones en ese grupo humano en el que éstas adquieren sentido y unidad. Categoriza y opina desde esquemas de acción socialmente validados y legitimados que le permiten construir prácticas sobre su entorno inmediato, a la vez que una visión propia del mundo.

Este sujeto de la acción educativa y también educador popular, construye pautas de acción, comportamiento y relación valorativa para sus interacciones. Desde ese imaginario establece una relación educativa básica de la que surgen propuestas de nuevas explicaciones, interpretaciones y acciones, que recontextualizan esa estructura mental previa con la que **es** y **actúa** cada sujeto, es decir, construye y desarrolla sus capacidades y sentidos con los cuales afronta la realidad.

c. La persona animadora de los diferentes eventos educativos

Este segundo actor, el animador del proceso —y educador popular— es igualmente diverso. Está el educador de base, hijo de procesos educativos populares que le ofrecieron elementos tales como autoestima, valoración personal y pérdida de temores y le permitieron dar el salto a la esfera de lo público. También está el educador popular que se mueve más en el horizonte del pensamiento comprehensivo, sistemático y crítico. Al igual que el anterior, éste último ha tenido que romper y deconstruir la concepción tradicional de la enseñanza para llegar a otros sectores y actores con el ánimo de producir un encuentro posible desde el acumulado de la educación popular, los maestros y maestras de la educación formal, el profesor o profesora de la universidad.

Las prácticas de los educadores populares se desarrollan de acuerdo con esa variedad de clase, de grupo humano y cultural, de nivel académico, de heterogeneidad profesional, de nivel de alfabetización. Todos ellos, desde su lugar, desde la producción de su nivel y desde una opción como educadores populares, buscan impugnar la exclusión y reconstruir el tejido social construyendo el empoderamiento de los relegados, desiguales y excluidos, y haciendo presentes y conscientes estas dinámicas en la sociedad.

d. Las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas

La educación popular se ha relacionado y ha gestionado básicamente en sus inicios con dos tipos de organizaciones: la organización de base (gremial, social) y la organización no gubernamental, y en el último período a medida que amplía su campo de acción y su conceptualización, la gubernamental, universitaria o escolar. Cada una de ellas tiene especificidades y exigencias que convalidan la actividad práctica educativa si ella se integra en su sistema de valores y objetivos más amplios. Últimamente, en medio de la crisis del estado-nación, generada por la globalización y los procesos de poder y gobiernos locales, la educación popular desarrolla procesos en medio de la fragmentación de ese Estado del nuevo siglo, haciendo labores de Estado de Bienestar o desde lugares de gobierno.

En las organizaciones de tipo corporativo y estatal, se busca que los actores de la educación queden incorporados en su estructura y realicen tareas dentro del ser de la institución. En muchas ocasiones, esto ha llevado a desechar algunos procesos sociales a los que no se les reconoce su posibilidad para fortalecer lo institucional, por ejemplo, en el caso de programas de democracia en sindicatos, o programas de derechos humanos en oficinas gubernamentales.

Para las ONG en cambio, gracias a la construcción de procesos sistemáticos y organizados y a su capacidad de producción teórica derivada de las experiencias de trabajo, es mucho más cercana la posibilidad de impactos macro. En ocasiones, los intereses de las ONG presentes en estos procesos, chocan con intereses particulares de las organizaciones de base, generándose unos espacios conflictivos para ser cubiertos desde la perspectiva

de la educación popular, en cuanto muchos de los procesos nuevos tienen una lectura de diferente corte frente a las transformaciones en lo político y lo gremial, que a la luz de las nuevas realidades de un mundo en cambio y la deslocalización de muchos de los asuntos que en el pasado reciente estaban determinados con mucha claridad.

Acercarnos a los actores del proceso, es evidenciar la presencia de cosmovisiones, saberes e intereses diferentes, pero también, a la existencia de una secuencia en las prácticas sociales de los participantes de la educación popular. Esta secuencia que permite reconocer los diferentes ámbitos de interacción e incidencia de la educación popular va desde los procesos más individuales, es decir, desde la manera como cada actor accede a primeras formas de lo social (individuación) la interacción e incidencia en procesos de socialización, hasta manifestaciones más articuladas al ejercicio de lo público y a la participación en la construcción y participación en movimientos. La participación, posible desde el empoderamiento, les permite la representación de sus intereses y en ocasiones, la construcción de canales de interlocución desde lo estatal con criterios de acción de la educación popular, mostrando una diversidad que no puede ser subsumida en una única propuesta metodológica.

La actividad educativa entonces no sólo debe tener claro el **actor** sino también el **horizonte de la acción** (ámbito) en el que se mueve el actor participante en ella para desarrollar su práctica. Estos actores diversos, entran en relación de aprendizaje y lo hacen desde sus propias estructuras y marcos conceptuales formados en las más diversas experiencias de historia, cultura, saber, institucionalidades y conocimiento, que configuran un imaginario social que opera a manera de **pensamiento previo**, desde el cual se organizan las experiencias y acciones de cada ser humano, y se recuperan las múltiples prácticas de Educación Popular, no sólo las más formalizadas de cursos y talleres. Es ahí donde se requiere construir dispositivos de mediación con un gran sentido pedagógico.

3.1 Fundamentando el proceso

La actividad educativa construye un puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos, es

decir, entre la **estructura previa** —construida según el lenguaje habermasiano en el “mundo de la vida”— con la que llegan los actores, y los procesos críticos planteados desde las diferentes prácticas como propósito de la educación popular. Un puente entre ese saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico y las diferentes formas culturales presentes en él, lo cual supone una relación de encuentro que reconoce la visión de la interculturalidad manifestada a través de diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no sólo la base del proceso sino también, el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo.

Así como los actores son diversos, pues bien, ese fundamento también lo es. En el caso de los educadores populares que trabajan como animadores con grupos populares por su origen o en la universidad, éstos reconocen de una u otra forma dominio sobre la problemática trabajada y claridad sobre la intencionalidad de la acción y los objetivos que se buscan. En ese sentido, extienden sus habilidades metodológicas o conceptuales para recontextualizar sus saberes y construir en el reconocimiento del otro diferente y en cualquier medio en el que se encuentren y en el que esperan obtener un resultado práxico.

Este actor trabaja desde prácticas específicas, tiene un acercamiento conceptual más construido, influye sobre variantes prácticas y teóricas y convierte el conocimiento y la información que posee en mediaciones que permitan la participación de todos los actores mediante la visibilización de sus saberes. Sin duda ese conocimiento le da una “sanción” de verdad en un reconocimiento social y forma social del poder en el saber, por su mayor conexión con el mundo macro y con explicaciones más globales que operan en distintos campos del saber o por sus títulos profesionales o reconocimiento social. Este educador popular debe reconocer, conocer y manejar esa “sanción” para hacer posible la participación propia y de los demás en una negociación cultural y la construcción de conocimientos, y no replicar los elementos de la educación bancaria en su práctica educativa.

Por su parte, los actores participantes de los eventos educativos (muchos de los cuales, no todos, pertenecen al mundo popular) organizan su ac-

ción teórico-práctica a partir de una serie de estereotipos y arquetipos que en alguna medida producen una mirada desde sus imaginarios, desde la cual contrastan y reorganizan. Algunas de las características de ese pensamiento previo de los grupos populares, se pudieran caracterizar como:

- Explicaciones unicasales: los fenómenos son analizados y explicados desde una única causa que los origina. Así por ejemplo, la violencia se explica por el gobierno, la ignorancia por falta de escuela, etcétera, no hay matices ni multicausalidades. Y esta única causa intenta convencer a otras causalidades, negándoles su posibilidad explicativa.
- La narración descriptiva como forma privilegiada de comunicación: en el lenguaje de estos sectores, la narración descriptiva se convierte en la base de su relación comunicativa. Dichas narraciones encadenan diversas historias en una misma secuencia, haciéndolas coincidir como parte de una misma lógica, y derivadas unas de otras.
- El juicio valorativo sobre situaciones, fenómenos y personas se mueve en la mirada bipolar de lo bueno y lo malo. Hay una gran dificultad para diferenciar procesos en los cuales haya matices, elementos intermedios y totalidades múltiples con aspectos positivos y negativos.
- La prevalencia de imágenes dominantes en la toma de opción y decisión: a pesar de alguna información complementaria y de argumentaciones previas, la toma de decisiones sobre algunos problemas se hace desde imágenes muy dominantes que se mueven en el imaginario colectivo. Estas imágenes les entregan la seguridad de afirmaciones a las que se les otorga calidad de “verídicas”. Esto es visible en la manera cómo actúan frente a espacios que tienen un poder que ellos consideran mayor que el propio.
- El peso de la experiencia cotidiana: con frecuencia sus explicaciones y afirmaciones se sustentan en que tal o cual evento les ha ocurrido —a ellos o a otros— muchas veces. Así, la validación surge de un criterio de referencia a lo empírico constatable en su experiencia que permite no sólo explicar lo pasado o presente sino también prever lo futuro.

- El comportamiento social se organiza en torno a estereotipos: a pesar de la fuerza de la experiencia y de la vida cotidiana, hay una serie de estereotipos que operan a manera de “leyes” fijas desde los cuales no sólo se hacen juicios de valor, también se estructuran muchos comportamientos, se valora la viabilidad de acciones y se determina acerca de lo posible a cambiar en el horizonte de su pragmática vital.

Acá, se quiere resaltar más que una caracterización detallada y rigurosa, la manera cómo esos saberes previos deben ser reconocidos para poder realizar la negociación cultural. Ello está determinado por el actor que participa en el proceso educativo, por ejemplo, para trabajar con jóvenes de este mundo de hoy es necesario tener en cuenta que las estructuras, procesos de los actores participantes de la actividad son parte de las mediaciones en las cuales se realizará la negociación cultural.

Miremos otro ejemplo, en el caso de los jóvenes debo tener en cuenta que hoy estos “nativos digitales” han constituido una nueva subjetividad, que se reorganiza a partir de un entorno que siendo virtual, a la vez es múltiple, masivo y personal, local y global, posicional y nómada, tanto así que Huergo¹⁵⁹ los define como “nómadas”, adscritos a diferentes tribus o a ninguna, en donde la cultura mediática es muy importante. Ella hace referencia al conjunto de prácticas, saberes, representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías, y la manera como su impacto y producción de significados, siendo su campo de operación la vida cotidiana

Esos símbolos y abstracciones que se convierten en materias primas de nuevos procesos sociales son el fundamento de un nuevo proceso mente-información, que trae aparejadas nuevas formas de subjetivación de un saber que desterritorializado se relocaliza en espacios donde se entremezclan lógicas y temporalidades diversas, emergiendo un mundo de imágenes y sonidos que había sido relegado en el logocentrismo (predominio del pensamiento lógico racional) moderno y en las instituciones del saber y el conocimiento centradas sobre ese pensamiento.

159 HUERGO, J. *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1999.

Esta situación creada hoy por las nuevas realidades tecnológicas y del mundo digital produce cambios en la organización de mentes y cuerpos de estos grupos de edad, por ejemplo, en la manera en que producen la ligazón de los dos hemisferios del cerebro (derecho e izquierdo), dando paso a una estética desde lo digital que es discontinua, interactiva, efímera, etérea. Éstas son manifestaciones de un nuevo orden visual y él se está constituyendo desde lo virtual manifiesto a través de la emergencia en estos cambios de la simulación que se dan en un tiempo espacio diferente a la de la copia y la imitación.

El hecho tecnológico y comunicativo del mundo digital nos hace visible el cómo los aparatos no pueden ser vistos sólo para su uso, ni sólo como herramientas, sino que ellos al tener lenguaje, lógica, narrativa, manera de orientar la acción, están generando un nuevo sujeto de desarrollo, de aprendizaje, de socialización, el cual trae un cambio cognitivo producido por la nueva mediación estructural diferente a la del libro y la oralidad, y que es más compleja que el simple uso instrumental de las herramientas generadas por la tecnología.

Éstas replantean el sujeto de la modernidad, el cual estaba caracterizado en tematizaciones en las frases de “pienso, luego existo” de Descartes con el método científico, conozco a la manera de Dios (Galileo), las leyes son las verdades de la naturaleza (Newton), la anatomía del mono es la clave de la anatomía del hombre (Darwin), y el conocimiento desde la unidad de apercepción pura (Kant). Todo este sujeto ha estado fundado sobre un centro, es la posesión de la verdad por medio de la razón, certeza que se la da una identidad propia, la cual pertenece a la esfera de su interioridad. Por ello, el conocimiento se da siempre en un yo que es interior.

En las realidades virtuales y la manera de construir realidades en este tiempo desaparecen algunas formas y se replantean elementos de las instancias centrales de la autorregulación generadas en los procesos de socialización, Estado, iglesia, familia, escuela, fábrica, esos elementos que me dotaban de una identidad en cuanto otorgaban un lugar, con un espacio y un tiempo determinados. Nos encontramos frente a unas modificaciones de amplio espectro, en tanto esos referentes únicos se vuelven múltiples, hoy no hay un único centro de referencia. Existen múltiples caminos, el

consumo de imágenes de lo digital coloca a las personas frente a nuevos lugares de experiencia y conocimiento, lo cual trae como consecuencia la reorganización de:

- a. La corporeidad como un nuevo lugar para la sensibilidad y la emoción. Nuevos lugares de interacción hacen más complejo el encuentro. Ya no es el cuerpo subordinado que le sirve a la razón (“mente para conocer”).
- b. La tecnología como extensión de lo humano hace que esa corporeidad produzca una organización desde afuera hacia adentro (principio de abducción).
- c. Un nuevo sujeto de aprendizaje generado sobre nuevas bases cognitivas que replantean formas de acercamiento y relación al conocimiento.
- d. Los soportes del conocimiento son múltiples, se crean figuras de razón más amplias, el libro deja de ser la única, produciendo una transición de las subjetividades, construidas en esos nuevos soportes.

Estos elementos dan forma a la construcción de subjetividades sobre nuevas bases materiales y simbólicas, las cuales amplían las maneras particulares como se han conformado éstas en la cultura occidental. Estas nuevas subjetividades y el peso social representado en la cantidad de niños, niñas y jóvenes como grupo etéreo hacen que la industria cultural de masas reelabore su estrategia sobre estos grupos de edad para constituir parte de esos cambios (bio) en parte de la estrategia de consumo transformando esos aspectos nuevos en dinámicas de mercado y construyendo unos consumos juveniles que comienzan a tener un peso grande en la economía al convertir sus gustos, deseos, en mercancías.

Es en esta perspectiva que elementos como el cuerpo, el afecto, el hedonismo (placer), lo visual, sufren una mercantilización por la cual se busca incorporar a los jóvenes en esas lógicas de biopoder del capitalismo de estos tiempos. Debord ha planteado en estas nuevas realidades de un yo en relación al cuerpo, que requiere ser visibilizado, lo que él denomina

“la sociedad del espectáculo”.¹⁶⁰ En ésta, el ser que se proyecta es el de la apariencia corporal y la exposición de la intimidad, constituyendo un yo que es reconocido a partir de su visibilidad, en donde lo que se muestra pareciera ser su esencia, produciendo un desplazamiento de la subjetividad interiorizada del pasado hacia una exposición pública del yo visible en sus peinados, formas del cuerpo al bailar, los colores de sus vestidos, los aderezos que pegan a sus cuerpos (*piercings*, tatuajes, etcétera), las camisetas con referencia a equipos de algún deporte, músicos o personajes como a través de ello lo que están exponiendo son sus sentidos y sus maneras de producirlos.

Todas estas realidades aparecen mediadas por procesos de clase social, género, etnias, orígenes culturales, mundos familiares, haciendo que nos encontremos en esta perspectiva frente a multitud de culturas juveniles, lo cual abre una diversidad que debe ser pensada y trabajada en sus particularidades y especificidades, sacándola de la ficción de que es “una” cultura juvenil. En muchos casos, los estudios se centran en los grupos que muestran particularidades de enfrentamiento y confrontación a lo establecido, sobredimensionándolos, olvidando ese día a día que viven muchos jóvenes con un sustrato básico de este tiempo, pero con sus especificidades cotidianas determinadas por el nicho específico de vida en el cual el joven vive y crece.

Por ello, trabajar experiencias que tienen prácticas con este tipo de joven que es el común y corriente, también va a ser significativo, en cuanto va a mostrar la manera como estas realidades los impactan a ellos y por lo tanto la emergencia de nuevas formas de generar reconocimiento, identidad, agrupación, sentidos de lo personal y de lo público con particularidades específicas.

Reconocer el pensamiento previo, sus formas de operar, sus estereotipos, sus prejuicios y sus habilidades y capacidades, es básico para los procesos de aprendizaje práctico que encarna la educación popular ya que ellos funcionan en cada sujeto como un filtro que selecciona lo nuevo que se puede integrar a sus visiones y acciones, es decir, como media-

160 DEBORD, G. *La sociedad del espectáculo*. Madrid. Anagrama. 1996.

ción. Es en ese horizonte que se colocan los dispositivos (herramientas) del acto educativo. Sin este reconocimiento es muy difícil establecer una mediación que permita una comunicación educativa y lleve a desarrollar opiniones más amplias y comprensiones más globalizadoras. El reconocimiento de lo diferente está a la base del proceso educativo en la educación popular.

De allí la importancia de lo comunicativo y de los instrumentos que se colocan como mediación en los procesos de educación popular. No se trata de hacer el uso instrumental de aparatos y medios o dinámicas de grupo, sino de abordar el acto educativo mismo como negociación cultural que se puede lograr con múltiples herramientas en coherencia con el actor que se trabaja, ellas son parte de un proceso **educativo-comunicativo**. Esto se vive de manera inconsciente en muchas personas que hacen comunicación popular, ya sea con micros medios o con *mass media*.¹⁶¹

Ahora bien, el proceso personal nos muestra una secuencia en la cual la afirmación de individuación y la claridad en sus preconceptos y saberes, es una condición necesaria para que cada sujeto pueda dar el paso a incorporar nuevos elementos en su vida cotidiana. Sólo en el momento en que la persona logra hacer una nueva síntesis entre su individuación, sus preconceptos, conocimientos y su entorno, podemos afirmar que el contenido educativo y los resultados del aprendizaje han logrado su contexto de acción correspondiente.

Finalmente, la constitución de esa subjetividad presente en el escenario o ámbito de aprendizaje supone una serie de elementos presentes en su forma de operar que deben ser considerados para abordar la construcción colectiva de saberes y conocimientos, aspecto éste que le da piso de realidad al empoderamiento. Ellos son:

- **Cultura.** La visión del mundo y la manera de inscribirse y actuar en él, están mediadas por las particularidades culturales de las regiones de

161 HLEAP, B. *La estrategia comunicativa en el programa de capacitación a distancia de educadores populares*. Cali. Universidad del Valle. 1991.

procedencia de esos actores educativos y las formas variadas de ellas, constituyen la actividad educativa como un hecho de interculturalidad, base de la negociación cultural, lo cual es el fundamento de los saberes que se llevan a toda acción educativa.

- **Mentalidad.** A la especificidad cultural y de contexto se suman las particularidades individuales fruto de cada historia de vida. Ellas hacen que en la relación educativa se comprendan más algunos elementos que otros. Así, hay sujetos con mayor posibilidad para memorizar, otros para argumentar, para interactuar —esto gesta también narrativas específicas—, para compartir experiencias de la vida, para manifestar afecto, etcétera. Todos estos elementos marcan énfasis que son decisivos en las posibilidades de aprendizaje.
- **Representación.** Los sujetos conocen desde modos de representación diferentes. Esto, sumado a los elementos anteriores, hace que los términos del intercambio educativo sean múltiples. De tal manera, el aprendizaje efectivo y con sentido sólo es posible en el momento en el que se pueda establecer ese puente de interés y de posibilidad pragmática entre quienes establecen la interacción educativa específica (Zona de Aprendizaje Próxima).
- **Simbolización.** Los resultados de la acción educativa están en relación con aspectos que en el mundo práxico tienen significado y sentido. La posibilidad de cambio, de transformación y de resignificación, se da en los aspectos en los que la simbolización es posible.
- **Mediadores de aprendizaje.** Todo ser humano sabe y ello ha sido construido a lo largo de su periplo de vida. Por ello, encontrar los mediadores (dispositivos) adecuados va a ser muy importante para encontrar la zona de aprendizaje próxima, por quien realiza la actividad educativa.

Los cinco elementos anteriores, constitutivos de la base subjetiva de todos los seres humanos, enmarcan el sentido de la acción educativa. Desde ellos, el sujeto y los grupos específicos, al tomar decisiones colectivas, organizan el entramado que les permite debatir, negar, argumentar, replicar,

y de alguna forma, construir en la práctica la toma de decisiones. Estos elementos, trabajados integralmente, configuran el poder individual que permite acciones de modificación tanto en la estructura de individuación como en la estructura de socialización, haciendo posible el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, valorativas y de acción.

Es desde esas características que podemos hablar de un aprendizaje situado, en cuanto parte de una realidad múltiple y variada, pero en la interpretación y visión que le da el actor presente en la actividad educativa. En este sentido, la base del aprendizaje no es sólo cognitivo y plantea la necesidad de comprender esos múltiples factores contextuales y subjetivos que están presentes en toda práctica educativa, haciendo real que el aprendizaje es social y que su construcción se desarrolla con las herramientas (dispositivos) sociales vinculados social, afectiva, valorativamente, a los sujetos de la acción. Por ello deben ser trabajados como mediaciones. Es allí donde saberes, conocimientos, teorías, son creadas y construidas en esas condiciones y les permite a quienes las elaboran pertenencia e identidad, así como diferencia frente a otras y por lo tanto una posición que le va a permitir actuar en el mundo.

De la misma manera, el reconocimiento de la diversidad de intereses existentes en cualquier colectivo humano —lo cual los lleva a buscar diferentes satisfactores para sus necesidades— hace que la negociación cultural y el diálogo de saberes se realice siempre en condiciones grupales, en las cuales la actividad del grupo otorga papeles a los individuos, haciendo real la individuación. Somos seres sociales en la acción, fundamento de todo aprendizaje y de la necesidad de la cooperación entre las personas para construir el mundo en el que operan, y al ser colocados en los escenarios y ámbitos de la acción educativa constituyen el aprendizaje colaborativo.

a. El proceso pedagógico

La educación popular, en la perspectiva planteada en estas líneas, propone para las prácticas que se realizan desde su concepción y, por lo tanto, presentes para cualquier tipo de educación en la cual ella intervenga, en el diseño y desarrollo de un acto educativo y en los escenarios de apren-

dizaje, hacer posible una relación de **negociación cultural**¹⁶² a partir del encuentro de los diferentes que concurren a cualquier actividad educativa de esas diversas lógicas, percepciones, visiones, saberes y conocimientos, de tal manera que los productos colectivos resultantes tengan sentido y unidad práctica para cada sujeto.

La negociación cultural encuentra su fundamento en la consolidación del proceso histórico de la educación popular y la manera como esta problemática hace su tránsito en una serie de enunciados que en sus múltiples desarrollos han ido planteando unas formas de existencia propias del saber y los saberes en nuestras realidades diferenciadas de la manera eurocéntrica de esa constitución y que hacia el futuro abren pistas de investigación importantes a la hora de consolidar su acumulado. Trazaré acá unos pequeños inicios que han de ser profundizados por los educadores populares.

En esta perspectiva, el tronco básico lo abre Simón Rodríguez, cuando plantea un ser latinoamericano que ha de construir una manera distinta que nos hace de acá y no de Europa. Allí encontramos enunciaciones clave como: “ser americanos”, “pensar por cuenta propia”, “reconocer el saber de nuestra tradición”, “inventar nuestras instituciones”, y muchas otras que uno encuentra en su obra y que si se hace un rastreo de su texto *Inventamos o erramos*,¹⁶³ nos dará claves particulares de una problemática que debe ser reconstruida en las huellas de su pasado y con el sentido epistemológico con el cual fueron enunciadas.

Otro tronco interesante ha de encontrarse en Elizardo Pérez, quien da contenido y forma propia a la cosmovisión indígena sembrando las bases del reconocimiento del mundo indoamericano como matriz de interculturalidad, de la cual es un buen ejemplo su propuesta de

162 Reelaboración que hemos hecho de la tradición de la educación popular, retomando el término de “diálogo de Saberes”, enriqueciéndolo con la mirada de Jerome Bruner (1984) cuando nos habla del Diálogo Cultural, y reconstruyéndolos en la categoría de Negociación Cultural.

163 RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores. Caracas. 1979.

“arquitectura escolar”, la cual plantea para las escuelas indígenas una espacialidad constituida desde su matriz cultural comunitaria.¹⁶⁴

De igual manera, en Mariátegui, la endogenización del marxismo da como resultado no sólo su versión indoamericana sino el reconocimiento cultural y gnositivo diferente del mundo indígena, lo que da forma a existencias de conocimientos sobre otras bases culturales. En ese sentido, la investigación acción participante recoge esas tradiciones en lo que va a llamar la existencia de los saberes populares, los cuales cuentan con una racionalidad y una lógica propia generada por sus contextos de producción, lo que va a permitir explicar el mundo diferenciándolo de los procesos del conocimiento propio de la episteme de la modernidad.

Esa veta se vuelve muy rica en los desarrollos de la educación popular a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, en cuanto la idea de saber popular enriquece la búsqueda de esas epistemes propias de nuestra realidad y en ocasiones en diálogo con las teorías críticas euroamericanas le dan contenido a partir por ejemplo de las sociologías de la vida cotidiana.¹⁶⁵ Ello da paso a diferenciar entre saber cotidiano y saber elaborado. De igual manera, en su versión comunicativa, la teoría de la recepción cultural y la mediación abre el campo a establecer las diferencias entre la cultura “cultura” y las culturas populares, y la manera como son producidas en sistemas propios de significación, sentido que venía desarrollando sobre las culturas populares Michel de Certeau,¹⁶⁶ y en nuestras latitudes, Jesús Martín-Barbero.¹⁶⁷

En la educación popular, ese reconocimiento del saber popular y de la diferencia cultural derivada de un mundo práctico-experimental, vivido por estos grupos como un saber propio de su experiencia de vida, se convierte en el principio desde el cual establecen su relación estos grupos, tanto para su interacción como para su participación social, y da forma a

164 PÉREZ, E. Loc. Cit.

165 HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. México. Editorial Grijalbo. 1972.

166 DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*. México. UIA. 1996.

167 MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona. Gustavo Gili. 1986.

la idea preliminar del “diálogo de saberes” como forma de relación básica de cualquier mediación educativa.

El ejercicio del diálogo de saberes en el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural, da cuenta de cómo el saber popular lo es como una forma de la cultura en el reconocimiento de que en lo popular conviven multitud de formas culturales diferenciadas, es decir, no es homogéneo, las cuales entre ellas deben negociar para construir los elementos comunes y de diferenciación que les permita iniciar tareas conjuntas. En esta perspectiva, la negociación da forma a la posibilidad de organizar agendas, luchas, para hacer posible una acción compartida por los diferentes que buscan transformar las condiciones de injusticia y desigualdad en que se encuentran para que emerja la transformación y la emancipación como parte del proceso social, político o educativo planteado.

De igual manera, el reconocimiento de esos saberes culturalmente diferenciados, los coloca en negociación permanente con los conocimientos disciplinarios y muestra en este ejercicio de producción de su saber la manera como los enriquecen y los complementan, y en algunos casos en su diferencia, se establecen como otros desde sus epistemes particulares y no asimilables a otras. Este camino ha comenzado a ser alimentado en una negociación cultural que pone en juego los saberes prácticos, los saberes de la experiencia, dando forma a otros tipos de conocimientos y saberes que se vuelven fronterizos en cuanto interlocutan con otros que tienen otros fundamentos y que se convierten en la clave de cualquier actividad educativa, enriqueciéndola pero a la vez exigiendo metodologías para su tratamiento.

En este sentido, toda acción educativa es un ejercicio de negociación cultural, a través de la cual la interculturalidad se presenta como eje de toda práctica educativa no homogeneizante, en cuanto toma forma en el reconocimiento de lo diferente, que a través del diálogo explicitan su identidad pero que al emprender la acción deben negociar para reconocer qué de lo diverso va a ella y es susceptible de producir procesos de transformación y modificación de prácticas.

La experiencia educativa pretende que los actores se puedan movilizar en acciones concretas dentro del horizonte de un proyecto que todos han ayudado a construir, tiene significación para cada persona y su entorno, y cada cual está en capacidad de controlar y transformar. Estas condiciones generan conflictos que, recuperados como dispositivos, hacen posible una Pedagogía del Conflicto, reconstruyendo sentidos, permitiendo el empoderamiento de los actores sociales, y dándole forma en la acción pedagógica específica al aprendizaje problematizador.

En ese sentido, reconoce a ese conflicto existente bajo múltiples formas (cognitivo, afectivo, valorativo, de sentido) como constructor de apuestas y sentidos en los grupos, en cuanto les coloca un norte hacia dónde dirigir la actividad y sus pasos, dando forma a este aprendizaje, el cual se constituye desde el tratamiento a las tensiones provocadoras del conflicto y colocarlas como contenidos del proceso educativo que se desarrolla. Esto en su desarrollo y explicitación genera dinámicas de aprendizaje a partir de la perturbación y la desestabilización, que va propiciando la negociación permanente y la emergencia de nuevas respuestas a los problemas planteados, generando nuevas preguntas. En este ejercicio se construyen esas capacidades de las cuales dota el acto educativo a sus participantes, a la vez que hace concreto el aprendizaje problematizador y muestra a la negociación cultural como un proceso más amplio que el diálogo de saberes, al cual no niega, pero sí reelabora.

Desde este punto de vista, la experiencia educativa debe considerar algunos aspectos que permitan ese logro de sentido y de unidad práctica:

- La actividad desarrollada debe trabajar desde las inclinaciones y habilidades del sujeto, de tal manera que pueda desarrollar posteriormente un “hacer” permanente y más cualificado sobre su realidad, reconociendo que ellas son variadas y fundamento de la individuación.
- La acción por la que se opta debe tener sentido en el contexto de cada sujeto, él la coloca en su mundo como mediación para transformarlo.

- La continuidad del aprendizaje logrado y llevado a la vida debe ser significativa para cada sujeto, permitiéndole sentir que esa experiencia le significa a él auto-construcción.¹⁶⁸
- El reconocimiento en el proceso educativo, de otras habilidades además y más allá de lo lingüístico y lo lógico. El aprendizaje no sólo se manifiesta en procesos verbales y de construcción lógica, sino también en otras formas de organización y representación que al encontrar espacio en la actividad educativa, hacen que el proceso de negociación tenga menos resistencia.¹⁶⁹
- La valoración de las teorías, explicaciones e interpretaciones de los sujetos, en cuanto su visión del mundo como punto de partida desde y con el cual se reprocessa críticamente la mirada y la postura sobre los procesos sociales.
- La flexibilidad debe levantarse como un criterio básico de construcción no sólo del momento educativo --que permite nueva información y nuevas habilidades-- sino también para que éstas sean recontextualizadas por la vía de la acción en su medio y en su experiencia cotidiana,¹⁷⁰ permitiéndole a los sujetos participantes un empoderamiento real sobre su acción.

El proceso básico pedagógico, esto es, la negociación cultural, busca crear los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y los saberes propios de las actuaciones derivadas de éstos, así como en las capacidades cognitivas, afectivas, valorativas y prácticas que se construyen. Por eso es tan importante para los educadores populares crear las condiciones previas más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas, haciendo del acto educativo un acto

168 LURIA, A. *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Barcelona. Editorial Fontanela. 1979. Del mismo autor: *Los procesos cognitivos. Análisis sociocrítico*. Barcelona. Editorial Fontanela. 1980.

169 GARDNER, H. *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Paidós. 1995.

170 VIGOTSKY, L. *Thought and language*. (Editado y traducido por E. Haufmann, y G. Vakar), Cambridge, Mass., MIT Press. 1962.

global de **recontextualización**, en cuanto los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje son recogidos desde el lugar social y cultural del “otro”.

La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo que reconstruye vivencias a partir de la realidad, genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación/autoformación, todo ello, para hacer posible la transformación. Por eso, la negociación cultural no es sólo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje, en cuanto no existe un adentro y un afuera, sino una mediación que se constituye por la manera como se está en el mundo y en relación entre todas las cosas.

El encuentro entre saberes y estilos de aprendizaje exige cambiar la mirada en torno a la actividad educativa y de los escenarios de aprendizaje teniendo en cuenta unos criterios necesarios para que la negociación sea posible como estrategia pedagógica. Algunos de esos criterios son:

- El acto educativo produce una recontextualización desde cada actor participante y, por lo tanto, debe ser planteado como un proceso y un propósito lo suficientemente flexible que pueda recoger los elementos reconocidos como aportes en ese diálogo de saberes de diferentes, para recrearlos en cada contexto y espacio de acción = **Aprender para la Individuación.**
- La actividad educativa es encuentro de comprensiones diferentes desde el reconocimiento de la interculturalidad, la cual permite construir unidad en la diversidad. La precondition del diálogo y la posibilidad de un nuevo saber, supone reconocer la diferencia y abandonar un aparente igualitarismo metodológico que cree que en una relación horizontal quedan anuladas las diferencias = **Aprender de lo diferente.**
- La contrastación de lo aprendido está en la acción. Plantearse así el problema no es resolverlo por vía empírica, sino encontrar una nueva síntesis a partir de la cual las mediaciones educativas puedan incidir en

la capacidad de transformación de la realidad desde los procesos más micro (resistencias) vividos en la cotidianidad de los actores, hasta las posibilidades más sociales (acción política directa) vividas en la globalidad de la sociedad = **Aprender para la acción transformadora.**

- La educación popular requiere, de un lado, de una pedagogía coherente y flexible con los procesos de aprendizaje que agencia, y de otro, de la capacidad para establecer esa reflexión diferenciándose de otras perspectivas, intencionalidades y propuestas. No obstante, la educación popular debe exigirse a sí misma una negociación para conocer o reconocer y diferenciarse del acumulado de otras pedagogías, sobre todo aquellas que se juegan en el ámbito de la escolaridad y del conocimiento académico acumulado = **Aprender a aprender.**
- La educación popular debe abrirse a comprensiones variadas. Este es tal vez el criterio más difícil de asumir, implica romper con la tradición de un pensamiento político hegemónico que sólo acepta comprensiones únicas y descalificar las diferencias. Por el contrario, la negociación exige capacidad de interlocución con muchas otras formas de acción y muchas facetas del conocimiento y de sus posibilidades de realización, así como la conciencia de la necesaria reelaboración de las pedagogías críticas = **Aprender del conflicto.**
- La propuesta pedagógica de la educación popular tiene la capacidad de construir nuevas nociones. El acto educativo entendido como negociación asume que si cambian las condiciones del contexto, las nociones con las cuales los sujetos interpretan sus realidades (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etcétera) también se transforman. Esto significa una gran capacidad para construir nuevas teorías, metodologías y prácticas de mediación derivadas de las nuevas realidades = **Aprender a cambiar en medio del cambio.**
- El acto educativo desplegado desde la educación popular implica no sólo la vida cotidiana de los actores, sino también una lógica del conocimiento ligada a procesos de praxis. De allí que los educadores populares debemos velar por las acciones educativas, revisar los procesos metodológicos, ajustar los dispositivos y ser más responsables

éticamente¹⁷¹ con los resultados, de tal manera que efectivamente trabajemos en la construcción de una praxis emancipadora = **Aprender a empoderarse produciendo conocimiento y saber.**

3.2 Pedagogía y aprendizajes

Los procesos de la educación popular por su concepción y, ante todo, por sus exigencias prácticas remiten mucho más al mundo del aprendizaje que al de la enseñanza y desecha la instrucción, en la medida en que la actividad educativa busca de manera intencionada operar cambios en los sujetos que permitan construir “algo diferente”: habilidades, actitudes y prácticas, conocimientos críticos, intervenciones sociales. La experiencia y la reflexión de estos años nos ha mostrado cómo los sujetos participantes en los procesos educativos de la educación popular, acceden poco a poco a nuevas actitudes como producto de la revaloración de sus experiencias previas y la reflexión sobre la experiencia vivida, y esto les permite reordenar el escenario social dentro del cual cada uno de ellos actúa, logrando un empoderamiento visible en la práctica social del individuo y en las organizaciones sociales en las que participa como actor.

El tipo de aprendizaje requerido en la educación popular va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en éste se da es apenas el reordenamiento y reorganización de la enseñanza manteniendo la lógica del proceso centrado en el conocimiento eurocéntrico, la transmisión y la asimilación del pensamiento científico. Si bien la educación popular no niega el proceso de enseñanza-aprendizaje, sí lo desborda, pues tanto su objeto, como sus “por qué”, sus “para qué”, sus “dónde” y “a quién” hacen que sus “cómo” sean diferenciados, de acuerdo con el cómo se respondan esas preguntas que auscultan la pertinencia de la educación que vamos a realizar. Entre los elementos que caracterizan el aprendizaje posible desde la educación popular podemos señalar los siguientes:

- El aprendizaje depende de la experiencia y conduce a cambios y transformaciones de la misma: de esta manera, la acción educativa puede

171 RABELLATO, J. L. *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Montevideo. Nordan. 1995.

estar separada de la enseñanza, pues no se trata de pautas de comportamiento escritas que deban ser asimiladas para ser practicadas. Sí en cambio, de la reestructuración del quehacer de cada sujeto (Pragmática de la Acción).

- El aprendizaje opera con dispositivos diferentes: en la enseñanza y en el aprendizaje los dispositivos de regulación son mucho más claros, funcionan como didácticas, en cuanto su objetivo es legitimar saberes que tienen una existencia en la sociedad. En ese sentido buscan la información y la apropiación de conocimientos y la producción de saber a través de dispositivos que se acomodan a las estructuras cognitivas. En la educación popular estamos frente a estructuras de acción, y ellas modifican inmediatamente los procesos de vida cotidiana en los cuales están insertos los actores y también las teorías y representaciones que éstos poseen (aprendizaje situado).
- El espacio de aprendizaje es amplio: se trata de operar en los lugares en los cuales los actores desarrollan sus vidas, sin duda, diferentes a los escenarios delimitados por la enseñanza que pertenecen a un universo mucho más institucionalizado (aprendizaje contextualizado).
- El aprendizaje en la educación popular construye una relación individuo-realidad: que configure una autoconciencia y una apropiación de estructuras de acción que le abren a cada actor-sujeto posibilidades de prácticas transformadas y transformadoras (aprendizaje para la individuación).
- El aprendizaje en la educación popular establece nexos sujeto-sociedad: no es sólo un fenómeno de autoconciencia, es un aprendizaje entendido como constitución y desarrollo del ser social con intereses transformadores, visibles en una nueva acción humana marcada ahora por el empoderamiento sobre sentidos, contextos y procesos (aprendizaje para la transformación).
- El aprendizaje se entiende como construcción y significa para cada actor dejar atrás las verdades para construir una unidad de sentido en la que se pregunte por el mundo al cual pertenece su conocimiento, por

los sujetos que lo practican, por su unidad interna y por la coherencia con el proyecto social en el cual se inscribe, en ocasiones, esto desencadena procesos de deconstrucción de sus imaginarios anteriores para reconstruirlos con sentido transformador (aprender a desaprender).

- El aprendizaje logrado constituye una unidad sujeto-contenido-acción: de esta manera, se saca de su versión puramente instrumental para colocarse en una unidad en la cual la idea de formación permanente reorganiza el mismo proceso de aplicación y uso instrumental de lo aprendido construyendo un sentido social crítico de la práctica educativa (aprendizaje crítico).
- El aprendizaje en la educación popular resignifica las realidades de los actores y plantea la reconstrucción de las mediaciones sociales que él va a instaurar en su acción social: esto exige conciencia crítica sobre el sentido, mecanismos y canales del poder que circula en las actividades educativas y en las demás actividades que realiza, proyectando una vida con sentido (aprendizaje reconstructivo).

Todo este proceso se da en un proceso social que además de constituir al sujeto como ser social, permite en las relaciones con el otro y la sociedad encontrar su sentido, dando forma a un aprendizaje colaborativo en el cual lo más importante es el proceso y la manera como los diferentes participantes se involucran en una acción que es grupal y social en su dinámica y en sus resultados.

La educación popular se distancia de los procesos de enseñanza tanto por los resultados sociales que busca, esto es, el empoderamiento de actores y la transformación de la realidad en la cual operan, como por la vocación de lograr aprendizajes para la acción emancipadora. Sin embargo, la investigación y el seguimiento nos ha mostrado la existencia de diferentes sentidos y usos de esos aprendizajes que reorientan y dan forma y especificidad al proceso, en coherencia con los ámbitos de su realización, así como por los resultados que se quieren obtener: aprendizajes para la individuación, para procesos de socialización, para vinculación a lo público, para la participación en procesos de movimiento social, para participar en procesos de gobiernos, y para intervenir en lo masivo. Por límites de

espacio acá se referencian dos de esos grandes ámbitos: los aprendizajes de individuación para la acción social y los aprendizajes para la institucionalidad social.

Es importante señalar la necesidad de tener claro en los objetivos de la acción educativa, el tipo de ámbito con el cual se va a trabajar, ya que ello determina los espacios de aprendizaje que se trabajarán y los dispositivos a utilizar y el proceso educativo a desarrollar. En muchas ocasiones, la acción educativa es nula en términos del logro pretendido. Las intervenciones sin claridad a este respecto y con instrumentos inapropiados para el contexto de aprendizaje, acción y práctica social de los actores, hace que, aunque las personas participen en la actividad y la evalúen como positiva, el efecto educativo quede neutralizado, ya que los dispositivos organizados no construyen la mediación en coherencia con el tipo de aprendizaje buscado en la actividad.

3.2.1 Aprendizajes en ámbitos de individuación para la acción social

Se refiere a los procesos a través de los cuales los participantes en actividades educativas hacen una traducción de los contenidos y procesos de la actividad educativa en un primer ejercicio de interculturalidad, en el cual reconoce lo propio y lo diferente para hacerlos posibles y con existencia real en sus prácticas cotidianas, individuales, grupales y de socialización, con el propósito de incorporar modificaciones y cambios. Algunas de las características de este tipo de aprendizaje son:

- Este aprendizaje se da en un contexto cultural específico, es decir, en un espacio que corresponde a la tradición del sujeto-educando, quien al convertirse en sujeto educador con respecto a otros sujetos, propio de cualquier práctica de negociación cultural, la cual implica el doble papel en todos los participantes de cualquier actividad educativa, no sólo recontextualiza su propia experiencia y sentido de vida, sino además, asume símbolos y formas de expresión específicas que valoriza con sentido para ese grupo humano (familiar, de amigos, etcétera) tratando de producir y construir nuevas relaciones con un nuevo significado.

- Este aprendizaje articula los procesos de individuación y de socialización: los seres humanos se convierten en sujetos sociales de aprendizaje que, en forma consciente, uniendo lenguaje, acción y simbolización e interactuando con el presupuesto de un mundo y proyecto común, reorganizan sus relaciones de trabajo y sus lenguajes y establecen preguntas sobre el poder. Podemos decir que es el momento en el cual aparece con claridad lo inseparable y complejo de la vida humana (histórica, cultural, biológica, psicológica y social).¹⁷²
- Este aprendizaje permite a cada actor recuperar su experiencia como ser humano dentro de su grupo cultural y reconstruirla en el mismo, empoderándose en un ejercicio de autorreflexión en el cual se auto-construye.
- Este aprendizaje permite que las conceptualizaciones que los sujetos realizan sean llevadas a situaciones específicas de acción que cada uno puede controlar y a contextos donde cada uno las puede explicar, desde sus intereses.
- Este aprendizaje permite que cada sujeto incorpore tanto procesos de lenguaje como otros más amplios relacionados con su propia historia, escenarios éstos en los cuales cada uno es capaz de reorganizar y replantear su medio social, transformándose a sí mientras se coloca como actor de su propia vida.
- Este aprendizaje sucede en un contexto que tiene su propia lógica: la manera como cada actor organiza la acción y se implica en lo que le es posible, hace evidente que hay una codificación de mensajes, que se da en la reorganización de su mundo y que se retoma lo que otros le aportan, siempre y cuando pueda elaborarlo en sus propios términos.¹⁷³

172 MATURANA, H. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile. Universitas. 1992.

173 MARINO, G. *El dibujo espontáneo y la concepción de espacio en los adultos de los sectores populares*. Bogotá. Colciencias. 1988.

Por todo lo anterior, el educador popular debe respetar los términos en los cuales se da la interacción e incidencia educativa y tener en cuenta que es en ese escenario de aprendizaje donde se producen las mediaciones necesarias para lograr las transformaciones hacia las que se dirige la propuesta de su pedagogía como una mediación que impacta las diferentes esferas de la vida, pero construida en un ejercicio de empoderamiento personal.

a. La negociación cultural en su aprendizaje en los ámbitos de individuación para la acción social

Producir unos términos reales de intercambio en este tipo de aprendizaje, significa tomar plena conciencia de los conocimientos y saberes que guían a las personas involucradas. En una caracterización todavía inicial, encontramos algunos elementos a considerar: la experiencia vivida, el espacio de socialización que marca a cada actor, su entorno de afectos y acciones, sus valoraciones (intereses), los lugares en los cuales organiza lo que le es esencial y la manera como todo esto construye su tejido social y marca las formas de la actuación social en la cual realiza su ser social.

Al lado de estos elementos surgen unas interacciones a partir de las cuales se crea opinión, se intercambian entendimientos y se construyen acuerdos para la acción. Todo esto ocurre en el imaginario de interpretación de cada sujeto y grupo y en el lenguaje de comunicación cotidiana, haciendo que a su contexto social, se le negocien nuevos objetos simbólicos. De tal manera se opera un acuerdo y un entendimiento compartido que hace posible la acción desde el saber culturalmente acumulado en ese grupo potenciando la imaginación humana.¹⁷⁴

Cualquier interacción e incidencia en grupos humanos que participen de este nivel de aprendizaje, requiere que los términos de la negociación cultural estén muy claros. Por lo tanto, es necesario entender que la negociación es y ocurre entre diferentes. Construir esa relación pedagógica exige al educador popular capacidad para crear tanto el escenario como la relación misma entre los sujetos, y esa capacidad no sólo proviene de su

174 CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomos 1 y 2. Barcelona. Editorial Tusquets. 1989.

formación profesional, sino también del entendimiento de esos procesos más profundos de los grupos humanos, su cultura y localización en sus territorios y de su disposición para hacer posible otra forma de circulación del poder. Por ello, requiere de esa “disposición personal” en la cual hace explícito el poder que le da y construye la relación pedagógica.

En este tipo de aprendizaje la negociación cultural se concreta en algunos de los siguientes aspectos:

- Se negocian culturas: éste, que parecería un aspecto de sentido común, es uno de los más olvidados en las intervenciones. El lenguaje, los códigos y los imaginarios con los cuales nos expresamos requieren de procedimientos, mecanismos y formas coherentes con los sentidos y símbolos de los grupos participantes ya que son culturas diferentes pero también desiguales (interculturalidad).
- Se negocian mediaciones: si lo que se está propiciando es un encuentro entre diferentes, se debe ser consciente de que los dispositivos (poder-saber) son los que van a viabilizar la coordinación de acciones, la construcción de normas y la configuración de pautas para la transformación de los contextos (espacios de aprendizaje).
- Se negocian sentidos: la introducción de nuevos sentidos (sociales, culturales, de gestión) en los grupos, implica reorganizar –negociar– la elaboración y organización previa que éstos tienen de su mundo. Esta negociación permite que sociedad e individuo se configuren de manera recíproca creando un escenario en el que se visualiza si los sujetos aceptan y asumen (o no) esas transformaciones. (Zona de aprendizaje próxima).
- Se negocian representaciones: a los escenarios de la educación popular concurren diferentes miradas sobre el mundo que evidencian los sentidos, concepciones y formas de organizar que tiene cada grupo humano. Si el educador popular entra a la actividad educativa rompiendo esos códigos de simbolización, sólo recibirá rechazos, aun cuando éstos ocurran en el silencio, la emancipación es una construcción que reorganiza los sentidos éticos del actuar humano.

- Se negocian saberes técnicos: es necesario reconocer que hay formas de hacer que son propias de ciertas habilidades y culturas. Cuando desde una mirada tecnicista y, por qué no, cientificista, el educador popular busca introducir ese saber sin negociarlo, *desempodera* a los grupos con los cuales trabaja haciendo que éstos se apropien en forma instrumental y mecánica de él.
- Se negocian institucionalidades: las instituciones sociales se expresan como una forma de organización y movimientos, a partir de la cual las comunidades humanas logran una serie de acuerdos intragrupales y formas de actuación en la sociedad construyendo lo público como disputa de intereses. Negociar en este nivel supone capacidad para lograr acuerdos más colectivos para discutir, por ejemplo, cómo lo suyo es representado por la institucionalidad y cómo ella porta y comporta esos intereses mayores.
- Se negocia la lógica interna del aprendizaje: el educador popular debe ofrecer claridad sobre su proyecto pedagógico y sobre los dispositivos que utiliza, para desde allí develar la lógica interna que permite los resultados de la acción educativa, de tal manera que éstos no aparezcan como logros simples del diseño metodológico sino de la concepción pedagógica en la cual se basan los dispositivos utilizados en el proceso y de la manera como realiza los empoderamientos.

Los aspectos anteriores muestran una forma de aprendizaje que trabaja en la vía de la reconstrucción cultural y reorganiza los espacios cotidianos para disponerlos de manera que puedan disputar sus propias comprensiones en espacios más amplios frente a formas de poder fuertes y centralizadas, haciendo real que el poder se construye.

b. Tránsito hacia aprendizajes más institucionales

Para los educadores populares es necesario plantearnos cómo se da el paso desde estos hábitos de vida cotidiana, de aprendizajes de individuación y de socialización primaria, hacia aprendizajes que buscan afectar, impactar y “educar” para transformar las instituciones sociales; lo que equivale a decir, educar para producir la participación de y en la sociedad. La sis-

tematización de experiencias múltiples de trabajo en estos últimos años ha dejado ver cómo los grupos y sus actores realizan el tránsito de individuación a reconocerse como actores sociales.¹⁷⁵ Esas prácticas muestran algunos elementos respecto a cómo es posible acceder a ese aprendizaje más complejo con interacciones más totalizantes:

- Reconocer las fronteras entre acción, socialización e institucionalidad pública. Esto significa reconocer una esfera de acción más amplia por donde lo público toma forma como lugar donde se disputan intereses y se construye sociedad, como proceso de poder y en tramas de empoderamiento de los actores, lo cual implica un dominio de lo específico, diferenciada de las esferas de la socialización y la individuación.
- Construir una zona de aprendizaje próxima. Es decir, la actividad educativa debe buscar un acercamiento en el cual sea posible el reconocimiento más amplio de “lo otro”, asumiéndolo como parte del continuum del propio mundo, no como una etapa diferente. Se trata de incluir lo otro en lo propio para transformarse y transformar, pero ello requiere explicitar los intereses de los diferentes participantes.
- Entender que son las acciones las que muestran y anticipan la materialidad y el desarrollo de la conciencia, es decir, ésta no es sólo un ejercicio cognitivo, sino potenciador de las capacidades humanas y

175 Universidad Pedagógica Nacional. *Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros*. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001. *Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001. *Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos*. *Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003. *Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005. *Expedición Pedagógica No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005. *Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

que es allí donde se hace claro el aprendizaje logrado y las posibilidades de nuevos aprendizajes, constituyendo la capacidad de valorar y colocar en contextos de acción.

- Dar cuenta de la reestructuración simbólica como una de las principales tareas del proceso educativo, teniendo claro que desde ella es posible una ontogénesis (que se produce en el aprendizaje individual) y una sociogénesis (evolución social) que en la visión de Maturana se concreta en una epigénesis, pues es en el actuar donde toma forma la propia humanidad.¹⁷⁶
- Ganar confianza en la capacidad de aprendizaje, contrarrestando el sentir de muchos grupos populares sobre una supuesta incapacidad para entrar en esas otras esferas de procesos comprensivos a nivel global y sistemático. Esto significa crear nuevas estructuras de significado y nuevas capacidades genéricas de acción social que tienen como fundamento el reconocimiento de saberes y conocimientos en relación de negociación y empoderados para ser colocados en la esfera social.
- Transformar los procesos de socialización propios, lo que supone ganar en la posibilidad de cambiar prácticas inmediatas del mundo cotidiano (familiar, laboral). Operar en concreto sobre los hábitos permite que el aprendizaje interiorizado (como conocimiento, norma o valor) se convierta en cuestionamiento y acción sobre la vida social.

La educación popular siempre ha soñado con unos sectores populares disputando sus intereses en la sociedad civil y construyendo una nueva institucionalidad popular, concretando lo público como una construcción social. No obstante, en la medida en que los aprendizajes logrados sólo llegan a afectar ese entorno de acción inmediato, es muy difícil lograr dar el paso hacia la esfera del poder público. Ello va a requerir un planteamiento que permita reconocer lo micro, lo meso, y lo macro como

176 MATURANA, H., VARELA, F. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires. Editorial Lumen. 2003.

ámbitos de transformación y la particularidad de la forma de educar para las grandes transformaciones en estos espacios.

3.2.2 Aprendizajes para vinculación a ámbitos de institucionalidad social

En esa búsqueda de mecanismos de participación y de integración a la esfera del poder público es necesario explorar dispositivos, espacios y aprendizajes que hagan posible que esos procesos de la democracia radical e integral sean reales.¹⁷⁷ La investigación sobre nuestras prácticas nos ha mostrado que en las propuestas metodológicas, la mayoría de los diseños mismos de las múltiples prácticas de educación popular están pensados sobre este tipo de aprendizaje y sobre paradigmas globales de tipo crítico dentro de las Ciencias Sociales. Esto hace difícil el tránsito entre la lógica cotidiana y la acción, paso éste que implica jugar en una normatividad que no ha sido construida ni organizada por los sujetos populares, a los que se intenta transvasar esos discursos críticos en muchas ocasiones como repetición, cayendo en el instruccionalismo.

Los aprendizajes de institucionalidades sociales son aquellos que se dan en un escenario de organización, movimiento, institución y formas organizadas de la sociedad. Si categorizáramos las maneras como se hace visible el aprendizaje social, encontraríamos algunos de estos aspectos:

177 Ese reconocimiento se puede ver en la siguiente cita: “jugar la educación popular con su experiencia acumulada un valioso aporte a dos tareas que son necesarias a nuestras sociedades: educar en valores que permitan construir una cultura ciudadana y democrática y desarrollar los potenciales de innovación de la población” como un ejercicio de empoderamiento. Igualmente, se le reconoce su acumulado en “el desarrollo de experiencias educativas sustentadas en la participación, el diálogo y el desarrollo de competencias lingüísticas de los sujetos”. (Cfr. BASTÍAS, M. y CARIOLA, P. “Crecimiento con equidad; nuevos desafíos para la educación popular”. En: *Educación y pobreza*. México. Colegio Mexiquense, UNICEF. 1995. Páginas 121 a 154). En los déficit de las democracias latinoamericanas que siguen produciendo desigualdad desde sus sistemas educativos, en la vinculación social de los actores sociales más relegados y excluidos, tal vez va a ser importante recuperar el acumulado histórico de la educación popular, pero no sólo para su integración, sino una sociedad que se rehace al reconocer a estos actores y ampliar la sociedad desde sus comprensiones y organizaciones del mundo.

- Inducen a una forma de integración macro: es decir, los mecanismos que se construyen trabajan por la vinculación (incorporación, integración, cooptación, o buscando representar impugnación) en esferas más amplias que el escenario cotidiano, dando el paso a lo público constituido.
- Producen una forma de conciencia práctica moral: nos encontramos frente a una individuación que desborda las formas del sentido común y entra en lógicas de pacto social global, en las cuales, es necesario representar intereses y por lo tanto, contar con unos criterios compartidos por un grupo más amplio que el cotidiano, con apuestas más compartidas de transformación y disputa del poder realmente existente.
- Amplían los niveles de opción: se accede a la esfera de la representación como empoderamiento, en la cual la opción propia y la del grupo humano que se representa adquieren un nivel de importancia como legitimadores de las acciones, haciendo a éstas colectivas.
- Aparecen opciones problemáticas de una mayor complejidad: no es sólo vinculación a lo macro; se establece un proceso en el cual el conflicto también adquiere características más públicas relacionadas con criterios de participación, tomas de posición y capacidad para defender los propios puntos de vista y debatir los puntos de vista diferentes.
- Operan cambios en la forma de actuar socialmente: el tránsito de lo doméstico y lo cotidiano a lo público social, saliendo de lo público privado que muestra la individuación, exige una nueva manera de expresar lo diferente, en la cual no se vean lo uno y lo otro en una relación inferior/superior, sino que se puedan reconocer ambos dentro de una acción social integral: el empoderamiento de reconstrucción social de la realidad.
- Modifican la vida cotidiana: no es sólo el ejercicio de asumir la realidad como un elemento social, sino el reconocer que al entrar en la esfera de lo público se producen modificaciones que los sujetos deben integrar en sus propios procesos, en sus propias y cercanas realidades

y en su mundo inmediato en donde reconoce las múltiples existencias del poder allí.

- Generan una nueva cultura política: lo político hace su desplazamiento desde lo micro hacia lo macro y allí tiene regulaciones muy precisas que operan como límites institucionales. Sólo al encontrar esa manera diferente de actuar es posible para el sujeto insertarse como un elemento alternativo en la institucionalidad social, reconociendo en ello los límites de su acción, las formas de poder que domina y controla y en este reconocimiento instauro la necesidad de la emancipación social.

Para los educadores populares, los aprendizajes para los ámbitos de institucionalidad social nos hablan de la necesidad de un aprendizaje específico que se constituye desde la problematización que corre por caminos y con vehículos diferentes a los aprendizajes por acción inmediata y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez el gran vacío que tenemos, la gran carencia que experimentamos, es que la democracia sigue siendo enseñada y no aprehendida y al no verse como cultura, es difícil que los actores excluidos, desiguales y segregados, puedan organizar sus intereses para representarlos en el ámbito de lo público. Es allí donde emerge lo público popular, en esa disputa de sentidos y orientaciones de la sociedad

a. Negociación cultural en los aprendizajes para los ámbitos de institucionalidad social

El acto educativo, como acto de negociación, enfatiza en algunos aspectos que permitan el acceso real, efectivo y práctico a este tipo de aprendizajes y el reconocimiento de los poderes que los median y construyen. Veamos algunos de estos aspectos:

- Estructura simbólica de acuerdos y disensos: es decir, nos encontramos frente a una situación de conflicto interiorizada que implica la capacidad de un uso público del lenguaje en sus múltiples expresiones, para el debate y para el actuar con autonomía = **Uso público del conflicto.**

- Se representan identidades colectivas y la forma de los proyectos de sociedad en ellas: en el aspecto educativo, este es un asunto complejo que se facilita —o no— a partir del diseño elaborado ya que se trata de construir una conciencia colectiva que haga el tránsito entre individuo, individuación, socialización y usos públicos = **Tránsito entre zonas de aprendizaje próximo.**
- Nueva identidad social, cultural y política: al jugar en lo colectivo y en lo público, se construye un criterio de validez y de empoderamiento con representación social, dado tanto en los acuerdos del grupo como en la manera de defender los intereses específicos. Esto logra configurar procesos de solidaridad con actores que además de autonomía, construyen responsabilidad social entre ellos = **El aprendizaje de lo colectivo.**
- Construcción de nuevos saberes y lenguajes: que por la vía de dispositivos más de corte enseñanza-aprendizaje, recontextualicen y resignifiquen los saberes y lenguajes que hacen parte de un acumulado social convirtiéndolos en productores de saber desde sus prácticas¹⁷⁸ = **Una vida y acción.**
- Construcción de nuevas subjetividades: aparece una relación ampliada en la cual surgen nuevas instancias sociales que operan como sujetos colectivos aportando a la representación de esos intereses, los cuales dan cuenta de las heterogeneidades, y desde ellas buscan convergencias para disputar poder social = **Crea organización.**
- Nuevas estrategias: esas instancias más amplias de lo social, al recoger un campo de reivindicaciones más heterogéneas, van a exigir capacidad para concretar algunos núcleos comunes a todos los actores organizados, de tal manera que construyan esa nueva expresión práctica de la lucha por la defensa de sus intereses constituidos en poder social = **Construye movimiento.**

178 Esto nos muestra cómo la educación popular, teniendo un mayor énfasis en los aprendizajes para la acción, no niega otras formas de procesos pedagógicos, sólo que busca su recontextualización en función de los criterios y los dispositivos pedagógicos propios de la Educación Popular.

- Una nueva simbólica: el salir de los procesos específicos y agrupar sectores humanos heterogéneos, le exige al educador y al dirigente político, como educador, capacidad para encontrar esos nuevos símbolos, los cuales construyen la conexión de los intereses que se comportan y el proyecto emancipador que se anuncia para integrar, aglutinar, cohesionar y permitir el aprendizaje de la organización = **Construye imaginarios simbólicos.**
- Una nueva cultura política: este tipo de aprendizajes supone una acción decidida para la representación de intereses y el desarrollo de la capacidad para construir acciones que hagan posible el cumplimiento de esos intereses. Aparecen entonces prácticas de confrontación, movilización, organización, lucha por los derechos, concertación, etcétera, que se convierten en aprendizajes sociales por la vía de la acción organizada¹⁷⁹ y que enfrentan las viejas formas de hacer política = **La ética de la política.**
- Producción de saber, propio de estos grupos, en la perspectiva de hacer visibles sus logros y sus aportes para el acumulado de la construcción de otra sociedad, otra educación. Para ello, la sistematización se ha convertido en uno de los aspectos más importantes para esta producción = **Crea conocimiento y saber de frontera.**

3.2.3 Una experiencia con niños, niñas y jóvenes

Uno de los lugares que muestra la potencia de la propuesta de la negociación cultural y la manera como ésta ha ido cubriendo paulatinamente espacios infantiles y juveniles con sus respectivas adecuaciones metodológicas, manteniendo los sentidos y apuestas de la educación popular, es la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP).

179 Este es uno de los grandes aportes de la educación popular frente a una corriente que se da en América Latina que la reduce a procesos micro para superar las carencias de las democracias. La educación popular sigue educando en la claridad de intereses de los excluidos y segregados, para ir a lo público y disputar esos intereses frente a otros que operan en la sociedad, hacerlos emerger, visibilizarlos y así, realizar lo público como espacio de disputa de esa ciudadanía colectiva que sólo será posible en cuanto los intereses de todos estén representados.

Por ello, también en clave de pregunta, su punto de partida es cómo se produce desigualdad social entre naciones, entre individuos y entre regiones en el nuevo tiempo-espacio global a través de los procesos de ciencia, tecnología e innovación, y esto exige el ejercicio no sólo de contextualizar sino de historizar estos nuevos hechos, colocándolos en un marco de intereses bajo los cuales se mueve todo el ejercicio de creación de la ciencia en el mundo actual. Por lo anterior, era necesario salir de la mirada ingenua de que el asunto era construir y proponer una metodología que acercara el mundo de la ciencia e investigación a las niñas, niños y jóvenes colombianos. Nuestro asunto era cómo hacerlo reconociéndonos en un mundo en el cual hacemos parte de un lugar en el que la distribución asimétrica de esos bienes valiosos en la sociedad actual produce nuevas formas de exclusión, de segregación y también de dominación.

Reconocer esa nueva desigualdad enclavada en la distribución de esos bienes, su uso y control, significaba construir una búsqueda que además de reconocer esa realidad debía darse cuenta de que paradójicamente también rompía las formas de razón dualista de la que están hechas nuestras lógicas mentales de interacción e incidencia (lógica secuencial aritmética). Pensar este hecho en forma paradójica significaba también construir un acercamiento que, leyendo y reconociendo más allá de las desigualdades, vea en arco iris los nuevos fenómenos y nos dote de una apropiación de la problemática diferente a aquella con la cual se había trabajado.

Se trata de tener la certeza de que ese conocimiento, esas tecnologías, esos procesos investigativos no son neutros, ya que al trabajar con ellas nos encontramos frente a productos socialmente contruidos y cuando nosotros los convertimos en procesos educativos estamos haciendo de ellos una interacción contruida con nuevas mediaciones sociales donde operan intereses políticos, conflictos simbólicos, pugnas económicas, lógicas diferenciadas. Ahí es donde se construye lo público de este tiempo y, por lo tanto, donde se entretajan las nuevas ciudadanías. Es decir, la realidad nos mostraba educativamente no sólo la necesidad de hacer realidad las reconfiguraciones pedagógicas producidas por las transformaciones en el conocimiento y la tecnología, sino la necesidad de releerlas a todas como un asunto muy importante en la reconstrucción de lo público y lo po-

lítico en estos tiempos en los cuales como decía Norbert Lechner: “hay proyecciones pero no proyectos.”¹⁸⁰

En ese sentido, el esfuerzo por construir una propuesta pedagógica que retomara la investigación en estos contextos se enclava en un debate ético-político sobre la asignación de esos bienes determinantes en la constitución de desigualdades y le apuesta por construir, desde la más tierna infancia, capacidad y autonomía para preguntarse y desde el ejercicio práctico de la investigación impugnar esa asignación constructora de injusticia en la esfera de la individuación, la socialización, la nación y el escenario internacional, relacionándose en forma crítica con esa práctica, sus métodos, y su epistemología, pero desde una perspectiva educativa, es decir, en la esfera de la pedagogía y los procesos metodológicos.

Por ello, mediante la apropiación directa de esos procesos investigativos, a través de la IEP, se da una nueva constitución de subjetividad de estos tiempos, en los cuales las culturas infantiles y juveniles en ese sentido de ser nativos digitales no solamente hacen su uso sino que impugnan esa desigualdad en su práctica pedagógica, interpelan la legitimidad de ella y construyen horizontes de posibilidad y trabajo con ellas, colocándolas en la esfera de su vida, en donde su práctica grupal le muestra que hay futuro compartido y que él aquí y ahora, con esa colectividad con la que trabaja, lo está construyendo y le permite pensar esos cambios y esas transformaciones porque los comienza a vivir en su vida.

En la misma dinámica, el maestro y la maestra que trabaja con la IEP comprende las posibilidades de esas transformaciones y se alimenta de ese ejercicio que realiza con los niños, niñas y jóvenes, con sus grupos de maestras y maestros, para producir los cambios y transformaciones en la esfera de su práctica pedagógica e inicia la marcha no por una ley o un mandato, sino porque encuentra allí que puede ser educador o educadora de otra manera, sin miedo, en búsqueda, sin certezas totales, pero con la compañía del grupo con el cual va reelaborando su práctica. Ahí, en la esfera del mundo microsocioal van surgiendo los gérmenes de las nuevas colectividades que

180 LECHNER, N. *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile. LOM. 2002.

dan forma a la utopía de estos tiempos en educación y ellos y ellas participan sabiendo que es un campo en construcción y son parte de ello, haciendo real y concreta la idea de “vida buena” planteada por nuestros grupos originarios como una manera de mantener la unidad de la naturaleza y la cultura, haciendo parte de esa unidad y de su transformación.

En este sentido, desde la perspectiva educativa, la democracia es un estilo de vida y una construcción del día a día, que se encuentra en reelaboración permanente por parte de quienes la viven, siendo ella vivida de manera diferente por la variedad de grupos generacionales. En esta perspectiva, la propuesta construye cultura democrática.

Por ello, la propuesta no es formar científicos, es construir una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación para estos tiempos de un mundo construido sobre el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. Este ejercicio pedagógico aparece como fundamento de una nueva forma de lo público que, a través de la idea de justicia educativa y justicia curricular, trabaja por construir sociedades más justas y menos desiguales. Y si después de esto los niños, niñas y jóvenes optan por ser científicos lo serán también de otra manera, como parte de la búsqueda iniciada desde la propuesta metodológica que contiene como valores fundamentales esas capacidades de lo humano (cognitivas, afectivas, valorativas y de acción) sobre las cuales se fundamenta la investigación como estrategia pedagógica.

En la Investigación como Estrategia Pedagógica el eje de la propuesta es la idea de que en la sociedad existen saberes propios de la cultura, los cuales negocian permanentemente con las formas establecidas del conocimiento. Por ello, la investigación planteada en los grupos infantiles y juveniles busca la unidad y relación de saberes y conocimientos como partes complementarias, a través de una propuesta metodológica que realiza el reconocimiento social de los actores, los cuales ponen en juego —a través de la negociación cultural de sus preguntas— esas diferentes concepciones de un aprendizaje situado, problematizador y colaborativo, las cuales podrán tramitar reconociendo la visibilidad de múltiples métodos investigativos, en coherencia con el tipo de problema, constituyendo un aprendizaje por indagación crítica. Por ello, el proceso reconoce la

investigación como una forma de cambiar concepciones, realidades y el entorno de los participantes, y con ello, una manera de situarse crítica y éticamente en el mundo¹⁸¹ cercano y mediato.

“El punto de partida de Ondas es una movilización social de actores en las regiones, en torno a la importancia de la investigación como estrategia pedagógica, que compromete a sus comunidades para construir una cultura ciudadana de CT+I en los grupos infantiles y juveniles en su localidad. Por ello, parte de un aprendizaje situado que implica cinco actores.

- i. Los decisores de política en una construcción de lo público que implica la regionalización de CT+I.
- ii. La opción de la institucionalidad educativa por la reconfiguración del saber escolar de la modernidad y su vinculación a ella.
- iii. Unos maestros y unas maestras dispuestos(as) a reconstruir su profesión, convirtiéndose críticamente para estos tiempos, en productores de saber [empoderándose de su práctica].
- iv. Unas comunidades educativas que deben ser vinculadas como parte de la apropiación de la CT+I como fundamento de la democracia [y nueva ciudadanía].
- v. Unos niños, unas niñas y unos jóvenes que viven la aventura investigativa, no para ser científicos, sino para construir un espíritu científico y la manera de ser ciudadanos críticos de estos tiempos.

Para ello, el Programa ha desarrollado la metáfora de su nombre (la onda) y a partir de ella, diseñó una propuesta metodológica fundada en la negociación cultural y el diálogo de saberes¹⁸², así como de los diferentes aprendizajes que se van logrando: colaborativo, situado, problematizador y por indagación [crítica]. Esas (...) etapas serían:

181 Para una ampliación, remito a COLCIENCIAS, FES. *Reconstrucción colectiva del Programa Ondas* (2006-2008). *La Investigación como Estrategia Pedagógica*. Bogotá. 2009.

182 Propios de la Educación Popular latinoamericana. Ver AWAD, M. y MEJÍA, M. R. *Educación Popular Hoy en Tiempos de Globalización*. Bogotá. Editorial Aurora. Segunda reimpresión. 2008.

- 1°. Estar en la onda de Ondas, que da pie a la conformación de los grupos y al aprendizaje colaborativo.
- 2°. La perturbación de la onda, mediante la cual se trabajan las preguntas del sentido común de los niños, niñas y jóvenes para su discusión, dando inicio al aprendizaje situado.
- 3°. La superposición de las ondas, en la cual el grupo [negocia sus preguntas y] plantea el problema de investigación, dando contenido al aprendizaje problematizador [y la pedagogía del conflicto].
- 4°. Diseñando la trayectoria de indagación, en la cual con los principios de libertad epistemológica y diversidad metodológica, se construye el aprendizaje por indagación [crítica].
- 5°. Recorriendo las trayectorias de indagación, en la cual se realiza ésta [(la investigación)] de forma organizada, de acuerdo con el camino seleccionado. Este momento es de negociación cultural, contrastación y organización de los saberes.
- 6°. La reflexión de la onda, en la cual, apelando a la metáfora del conocimiento hoy (arco iris), el grupo hace un ejercicio donde sintetiza y vive los diferentes aprendizajes para producir el saber sobre el problema planteado. De igual manera, realiza una reconstrucción del proceso metodológico vivido.
- 7°. La propagación de la onda, bajo el principio de la comunicación como mediación, los resultados se convierten en actividad de apropiación [social], iniciando con su entorno familiar, al cual alfabetiza con sus resultados, pasando por su comunidad local, institucional, municipal, departamental, nacional e internacional.
- 8°. El aprendizaje se hace comunidad de saber, el reconocimiento de las redes que se van constituyendo de maestras, niños, niñas y jóvenes, así como de asesores, van arrojando redes temáticas, territoriales y virtuales, para dar forma a las comunidades de práctica, problematización y saber Ondas.
- 9°. Las nuevas perturbaciones: el proceso investigativo ha dejado nuevas preguntas, las cuales son retomadas por los participantes para continuar el proceso, haciendo real aquello de que el conocimiento está en construcción y se desarrolla en espiral.

Actor de este proceso es el maestro [o maestra], entendido como acompañante/co-investigador, quien a partir de procesos de sistema-

tización, se convierte en coproductor de la propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica –IEP–, la cual hace real que él [o ella] abandona su constitución como portador y transmisor de saber para convertirse en productor, proceso que realiza a través de un proceso de autoformación y formación colaborativa^{183, 184}.

Además, en coherencia con el principio freireano de que no hay docente que no aprenda y que para la investigación implica:

“no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño, continuo buscando, busco porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo, me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador, en mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor, no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente.”¹⁸⁵

4. Una tradición con acumulado propio

El desarrollo de la educación popular a lo largo de este tiempo hace visible cómo ella se ha construido una propuesta educativa para toda la sociedad, saliendo de esas concepciones que la reducen a lo no formal o la que se entrega a los grupos vulnerables de la sociedad. Hoy su acumulado permite reconocerla como una opción para ser implementada en todos los espacios, instituciones, ámbitos educativos. Lo que requiere es la op-

183 *Caja de Herramientas del maestro y la maestra Ondas*. Cuaderno 1: “El lugar de maestros y maestras en Ondas”. Cuaderno 2: “La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica”. Cuaderno 3: “La investigación como estrategia pedagógica”. Cuaderno 4: “Producción de saber y conocimiento en maestras y maestros Ondas. Sistematización”. Bogotá. Colciencias, Ondas – FES. 2007.

184 Tomado de: MEJÍA, M. R. y MANJARRÉS, M. E. “Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación”. En: *Revista internacional Magisterio* No. 42. Bogotá. Diciembre 2009 – enero 2010. Página 23.

185 FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. México. Fondo de Cultura Económica. 1990.

ción de la persona educadora por trabajar desde esta perspectiva. En ese sentido se es educador/a popular no sólo a través de la opción política, sino de ésta manifestada en la especificidad educativa a través de la concepción pedagógica, metodología, dispositivos utilizados para desarrollar la práctica en el espacio y ámbito concreto donde se ejerce la práctica de la educación.

Esta perspectiva educativa ha ido ganando un reconocimiento, lo cual le ha permitido trascender las fronteras latinoamericanas y posicionarse con fuerza propia en diferentes escenarios internacionales. Uno de clara recordación es la manera como las corrientes críticas de otras latitudes fueron colocadas por Freire en su horizonte de negociación y debate. Esto es claro cuando Freire dice:

“La pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido, un libro escrito con rabia, con amor, sabiendo que hay esperanza. Una defensa de la tolerancia, que no se confunde con la convivencia, de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la modernidad progresista y una recusación a la conservadora y neoliberal.”¹⁸⁶

y de los desarrollos latinoamericanos en el mundo euro-norteamericano, de lo cual es testimonio la cita que da inicio a este texto. Esto ha ido haciendo fértil el encuentro de sectores del Norte y del Sur en esta perspectiva, así como ha alimentado una reelaboración desde nuestras realidades, y el mismo Freire en sus últimos textos avanzó en esa búsqueda de caminos para los cambiantes tiempos.

Es curioso cómo en la década del 90' en el mundo de habla inglesa, en los pensadores de la pedagogía radical¹⁸⁷ y el pensamiento crítico en esas latitudes se da un proceso de descubrir y dialogar con la obra de Paulo Freire, produciendo una contextualización tardía en el mundo intelectual

186 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo. Paz e Terra. 1992. Pág. 12.

187 Autores en los que pienso cuando realizo estas reflexiones: Sharon Welsh, Florence Tager, Henry Giroux, Andrea Huyssen, Peter McLaren, Kathleen Wiler, y Gayl Stygall, y otros.

norteamericano e inglés, pero que nos da la posibilidad de hacer un reconocimiento a ese brasileiro-latinoamericano-universal, como nos lo recuerda McLaren:

“Freire pudiera convertirse para los teóricos sociales contemporáneos en un recordatorio de que la gente aún sufre, pena, recibe opresión y abandono. Así la utopía freiriana busca devolver la carne, los huesos y la voluntad humana a la teoría social... Esta vez confío en que funcionará como la conciencia moral para los teóricos sociales del futuro.”¹⁸⁸

De igual manera, otro de los pensadores de esas latitudes, Michel Apple dice:

“Aunque los argumentos de Freire eran, poéticos y poderosos, tenían poco impacto en mí. De este modo, en la medida en que llegamos a ser amigos con los años, nuestras conversaciones fueron menos aquellas de profesor y enseñado —aunque lo respetaba inmensamente— eran más de esos relativamente pares que con frecuencia concuerdan, pero que también algunas veces desacuerdan. Por ejemplo, creía que Freire era demasiado romántico acerca del asunto del contenido. Le parecía demasiado fácil asumir que automáticamente el pueblo oprimido descubriría aquello crucial de conocer. Deseaba que se pusiera más atención al qué del currículo. Sólo más tarde me di cuenta que mi discusión pública y privada con Freire había tenido un efecto duradero.”¹⁸⁹

Es curioso que a muchas universidades latinoamericanas Freire esté llegando más por la lectura sajona de muchos de sus textos que por una lectura directa del autor.

Por ello en esta reflexión intentaré hacer mi lectura sobre la especificidad

188 MCLAREN, Peter. “La postmodernidad y la muerte de la política. Un indulto brasileiro”. En: DE ALBA, Alicia (ed.), *Postmodernidad y Educación*. México. CESU. 1996. Págs. 103-127.

189 APPLE, M. “Educación, política y transformación social”. En: revista *Opciones Pedagógicas* No. 32-33. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2006. Páginas 54-80.

y la vigencia del pensamiento freireano, dialogando con esas corrientes sajonas a las cuales nos unen la búsqueda de mayor justicia e igualdad y el intento de hablar con y desde los condenados de la tierra, proponiendo una justicia educativa a través de las pedagogías críticas.

4.1 Algunos problemas en la lectura de Freire

En un debate que sostenía en la década de los noventa del siglo pasado con un educador popular argentino, Raúl Aramendy, sobre la refundamentación de la educación popular,¹⁹⁰ él sostenía una serie de problemas que en nuestra tradición latinoamericana intentan construir un continuum en la obra de Freire como si fuera una unidad y unas esencias que se movieran a lo largo del tiempo y no fuera tocado por los cambios contextuales. En ese texto mostraba con ejemplos cómo se le podía hacer decir a Freire, a punto de sus citas, muchas cosas. Por ello permítanme hacer de entrada unas precisiones sobre esos peligros que atentan para que la obra de Paulo no ilumine un momento como el actual, en el cual el capitalismo se recompone desde el capital constante y el trabajo inmaterial y reorganiza sus relaciones sociales visibles hoy en el alto índice de desempleo en el mundo, generando teorías nuevas y, por lo tanto, mecanismos de control insospechados que corren por las formas más subliminales del consumo y de la industria cultural de masas.¹⁹¹

- a. La reducción de su pensamiento a un método alfabetizador, aspecto que se hizo visible en las campañas de alfabetización haitianas en el período de Duvalier y que ha sido retomado por algunos organismos internacionales, castrando su pensamiento de toda la visión crítica y propuesta transformadora, produciendo un despojo de sus intuiciones políticas sobre la manera como el poder y el privilegio se han constituido culturalmente en nuestro continente como parte de la tradición occidental, constituido como matriz única y “verdadera” del conocer.

190 MEJÍA, M. R. “A nadie echan si la casa es de todos. Negociaciones culturales con Aramendy a propósito de la refundamentación de la Educación Popular”. Bogotá. Inédito. 1998.

191 Para una ampliación de ésta véase el texto mío: *Transformação social*. São Paulo. Editorial Cortez. 1996.

- b. Un discurso radical que impugna y lee sólo en la clave de oprimidos-opresores, pobres-ricos, que termina reeditando en su lectura una esquematización de lucha de clases que no le permite interpretar las nuevas realidades y la matriz cultural sobre la cual se mueve la propuesta freireana. En ese sentido, el tipo de crítica que se establece es a las formas del capitalismo industrial, esquematismo que evita el análisis complejo y termina haciendo un pensamiento de eslóganes y clichés, desconociendo las nuevas maneras de control y poder.
- c. Construir el discurso en torno a él como una narrativa totalizadora, en donde seguir su pensamiento conduce necesariamente a los procesos de liberación alternativos, negando el carácter contradictorio y múltiple de un Freire que también escribe en la perspectiva del iluminismo crítico con sus propias influencias, por ejemplo las del existencialismo y otras corrientes de pensamiento, y en ese sentido es un pensamiento que también debe ser deconstruido para reconstruirse a la luz de las nuevas realidades. Existe el peligro de una cierta ortodoxia en torno a su pensamiento.
- d. Derivar en nuevos vanguardismos. En muchos debates, sectores que se posesionan como los de la tradición “legítima” de la educación popular apelan a una cierta coherencia ortodoxa en el pensamiento de Freire para legitimar posiciones que acusan a las otras de mayor o menor radicalidad o coherencia. Un buen ejemplo de eso es la discusión que hoy se da sobre quiénes son sus legítimos herederos y que ha marcado en el Brasil la continuidad de su legado.
- e. Este pensamiento como el gestor de las verdaderas dinámicas de emancipación, posición que intenta colocarle una validez por encima del mismo tiempo histórico que vive el autor, generando formas repetidas de sus procesos metodológicos como etapas que no pueden ser negadas cada que se realice un hecho educativo y que dejándolo en la modernidad crítica no permiten avanzar sobre esa post modernidad progresista que él postula en su *Pedagogía de la Esperanza*.

Si me permiten afirmar que estos cinco aspectos enraizados en la tradición freireana en nuestro continente, que corresponde al proceso histó-

rico de la primera parte de su obra, 60', 70' y comienzos del 80',¹⁹² por momentos no dejan ver el Freire que intenta en la segunda parte de la década del 80' y en la década del 90' apuntar a una reconstrucción de su pensamiento, dándole una solución de continuidad que sólo es explicable en el proceso histórico en el cual él queda inmerso, fruto de las transformaciones de un mundo que salta del socialismo real a la caída del muro de Berlín, de un capitalismo fordista a un capitalismo toyotista, de un mundo moderno a un mundo post-moderno, con características transnacionalizadas de una globalización que proclama el pensamiento único bajo su administración neoliberal.

En estos últimos escritos, algunos de ellos retomados en entrevistas y otros sacados de conferencias¹⁹³ emerge con toda plenitud ese latinoamericano universal abierto a las nuevas realidades, capaz de recontextualizar su pensamiento y buscar los nuevos caminos para intentar explicar y construir la nueva impugnación de estos tiempos.¹⁹⁴

A lo largo de sus textos de este último período, va a aparecer claramente en el pensamiento de Freire y muy señalados por los autores sajones, lo que serían los problemas que se plantean para una teoría nueva que intente explicar la crítica y la impugnación en estos tiempos. Se señala con mucha fuerza cómo una de las debilidades para volver a plantear una pedagogía crítica que apunte a estos tiempos tiene que estar fundada sobre una nueva base teórica y política, ya que los fundamentos sobre los cuales se construyó en la ilustración, la fortaleza de todo el pensamiento alternativo se debilita, y ello exige darle continuidad a la reflexión latinoamericana.

192 Un excelente trabajo síntesis y crítico de este primer período es: TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica do Paulo Freire*. São Paulo. Edições Loyola. 1981.

193 Textos que sigo en esta reflexión: Paulo Freire y Antonio Faundez. *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires. La Aurora. 1986. Paulo Freire y Donaldó Macedó. *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós Ibérica. 1989. Paulo Freire. *Naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós Ibérica. 1990. Paulo Freire. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo. Paz e Terra. 1992. Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra. 1996. Paulo Freire. *Pedagogia de la indignación*. Madrid. Ediciones Morata. 2001.

194 TORRES, R. M. *Entrevista con Paulo Freire*. La Habana. APC. 2002.

americana que ha planteado la crítica al eurocentrismo, en un ejercicio de diálogo con las teorías críticas del norte.

Estos aspectos nos colocan frente a la necesidad de reconstruir esa nueva base teórica y política, y por lo tanto de la manera como la sociedad capitalista de final de siglo en la cual esos modernos procesos de poder y conocimiento configuran y reestructuran las prácticas específicas de los escenarios educativos. Podríamos decir que ahí aparece claramente la pregunta por cómo construir nuevas bases teóricas y organizativas para transformar los modos de la práctica y del lenguaje crítico que haga posible reconstruir praxis emancipatorias en todas las esferas de la vida, incluida desde luego, la educación.

Es allí, en el horizonte de esas preguntas, donde podemos darnos la respuesta por si realmente el Freire de este último período histórico reconstruye su pensamiento de tal manera que permite avanzar en la conformación de una nueva manera de la pedagogía como una política cultural. Casi que podríamos decir, parodiando a McLaren, que a la muerte de la política del sujeto y de la solidaridad preconizada por la post modernidad más conservadora, Freire nos ofrece un indulto brasileiro.¹⁹⁵

4.2 Vigencias freireanas en el nuevo siglo

Como bien lo dice Giroux, “lo que convierte la obra de Freire en importante es que no se detiene”.¹⁹⁶ En ese sentido, es alguien que va reconstruyendo sus textos ante las nuevas realidades y es capaz de deconstruir su pasado para redefinirse en ese mundo que con la velocidad tan propia de estos tiempos en los cuales se inscribe el último período de la obra del autor, pareciera desbordar y devastar pensamientos, instituciones, teorías, prácticas.

195 MCLAREN, Peter. “La postmodernidad y la muerte de la política. Un indulto brasileiro”. En: Alicia de Alba (ed.). *Postmodernidad y Educación*. México. CESU. 1996. Págs. 103-127.

196 GIROUX, Henry A. “Paulo Freire y el origen del intelectual fronterizo”. En: *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona. Paidós Ibérica. 1996. Págs. 221 a 236.

Parte de la vigencia de Freire está en cuanto, más que un método, nos aporta unas claves de lectura que a manera de alerta permanecen en quienes venimos de la tradición crítica, para evitar anquilosarnos e ir sobre la marcha haciendo las reelaboraciones necesarias. Y creo que en el pensamiento de Freire, específicamente contrastando está este período del 80' hasta su muerte con el período anterior, aparecen claramente cuatro grandes reconstrucciones:

- a. Una reconstrucción de la interpretación del nuevo contexto.
- b. Una reconstrucción del proyecto emancipador.
- c. Una reconstrucción de la pedagogía crítica.
- d. Una reconstrucción de la educación popular.¹⁹⁷

a. Reconstrucción de la interpretación del nuevo contexto

Cuando uno lee con detalle estos últimos textos citados, ve cómo en Freire aparece una doble crítica a la manera de concebirse el sujeto en la teoría crítica anterior. Y algo que ya había sido trabajado desde su intento de pensar lo latinoamericano emerge con fuerza propia cuando construye una distancia precisa con los agentes históricos universales de la transformación (clases, oprimidos) y a la vez establece también una distancia con la manera como se ha construido la racionalidad de la ilustración.

Estos aspectos lo llevan a repensar el universo mismo de la lucha como cambiante y, por lo tanto, la superación de simples oposiciones dicotómicas. Emergen aspectos muy precisos, en donde aparece una crítica a esas grandes cosmovisiones, a esa ética trascendental y a una epistemología esencialista que lo lleva necesariamente a cuestionar la existencia de una teleología política con fines perfectamente claros y delimitados. Esto hace que se aventure en algunos de estos textos a reconsiderar la manera como las identidades se están rehaciendo en los nuevos procesos, lo cual implica también nuevas formas de luchar y de entender el nuevo momento histórico.¹⁹⁸

197 Estos elementos son trabajados desde la bibliografía que menciono anteriormente y que yo llamo “el Freire de la segunda década de los 80' y de los 90'”, que no citaré puntualmente pero que allí están para no hacer muy pesado este texto.

198 FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Editorial Siglo XXI. 1996.

Por ello cuando lee las nuevas formas culturales gestadas en la industria cultural de masas encuentra que la cultura va a convertirse por el proceso semiótico en un campo de lucha sobre el significado que, por ejemplo, va a permitir la multiplicidad de lecturas post modernas. Descubre también que allí hay una lucha por el sentido y la interpretación, lugar al que deben ser llevadas las formas de resistencia creadas en la cultura del silencio. Al abrirse a múltiples sentidos y significados reitera la nunca neutralidad de estos sentidos.

Cuando busca las nuevas bases teóricas para transformar y encontrar los nuevos modos de la práctica plantea que sólo es posible en el entrecruce entre lenguajes, culturas y poderes, emergiendo la cultura como esa lucha por el sentido y los significados con intereses. Esto le va a permitir alimentar para el análisis de la realidad su viejo principio del método alfabetizador, de que el mundo no está dado sino está haciéndose en el diálogo permanente. Desde mi perspectiva es acá cuando emerge un Freire que también prepara los elementos del diálogo cultural y la negociación cultural como reconstructora de realidad.

b. Reconstrucción del proyecto emancipador

Esta mirada le permite mostrar cómo el sufrimiento humano y la exclusión no han desaparecido así se hayan transformado las condiciones que las propician. En ese sentido aparece claramente una reorganización del proyecto de opresión que no puede ser leído en los mismos términos de ayer (desde mi punto de vista se vislumbra una exigencia de deconstrucción para poder avanzar sobre ellos). Igualmente, hace visible la manera como las resistencias observadas desde algunas perspectivas culturales deben ser releídas desde unas opciones de transformación que implican nuevos horizontes teóricos y prácticos.

Por ello cuando va a hablar de la utopía ésta va a emerger con fuerza propia, como la presencia de un contradiscurso que asumiendo la crítica teleológica es capaz de volver a hacerse las preguntas por las formas del porvenir, elemento que hace todo acontecimiento histórico y con perspectivas de futuro. Por ello va a aparecer claramente que la pregunta por el porvenir se resuelve en el terreno específico que piso hoy, haciendo

visible el “ya, pero todavía no”, pero mostrando que ante todo la utopía siempre se manifestará como un acontecimiento humano.

Con tal motivo vuelve a colocar en los grupos excluidos la pregunta por el capital cultural y la manera como éste es atravesado hoy por los nuevos procesos tecnológicos, comunicativos y de industria cultural de masas. Freire nos muestra que esos procesos semióticos (de discurso, acción, lenguaje e imagen) existen siempre recontextualizados, leídos desde ese capital cultural de los grupos populares, y por eso pueden avizorar el surgimiento de unas relaciones sociales y culturales mucho más profundas, en donde ve claramente la emergencia de nuevas condiciones de una tradición que configura el poder de otra manera, pero siempre produciendo exclusión.

Deja en su inventario la idea de que no basta el fundamento ético e impugnador para la nueva acción y que es necesario inventar formas de la práctica y de la teoría en cuanto el paradigma emancipador debe ser reconstruido y por ello hoy no está en ningún lado, pero sí emerge en múltiples lugares.

c. Reconstruye la pedagogía crítica

Uno de los puntos más importantes es que en la obra de Freire la pedagogía siempre aparece relacionada a la cultura y al poder. Y en sus últimos textos Freire va a mostrar la manera como la educación se redefine en la nueva manera del capitalismo de final de siglo (fundado en el capital constante y el nuevo papel del conocimiento) y ve cómo en el nuevo hecho educativo, poder y política van a anunciar una nueva expresión fundamental de la nueva realidad. Esto va a hacerse visible a través de la pedagogía como dispositivo más sutil de los sentidos, de los lenguajes, de las imágenes, de los valores; es decir, se nos anuncia otra realidad.

Por este motivo en sus últimos textos titulados siempre como pedagogía (de la esperanza, de la indignación, de la autonomía) va a hacer un esfuerzo por vincular el proceso a una teoría crítica (por construirse, pero de la que existen embriones que tienen una correspondencia práctica en el campo de la acción cultural). Y es allí donde encuentra el nuevo sentido

de la práctica educativa y su diálogo fecundo desde la especificidad con los autores de la pedagogía crítica del mundo del Norte.

Por estas razones coloca como tarea fundamental de esa pedagogía operando en todos los espacios de la cultura, la necesidad de construirle una nueva base teórica y política que permita a su vez reconstruir la crítica y volver a plantearse la formulación colectiva de metas. Podríamos ver cómo el surgimiento de esta pedagogía crítica radical requiere deconstruir dos tradiciones en las que tenemos fuertemente colocados nuestros pies: la tradición marxista y el pensamiento crítico anti-metafísico, y allí procurar releer desde el contexto y las condiciones culturales y sociales específicas de nuestra tradición latinoamericana.

Igualmente, en sus elementos de caracterización de esta pedagogía, de la indignación, de la autonomía, de la esperanza, permite ver cómo la constitución de los procesos de poder-conocimiento en la actualidad se configuran y tienen su presencia también y visiblemente a través de los discursos y las prácticas escolares. No en vano en esta última etapa Freire va a la secretaría de educación (que como diría Giroux, “ciertamente Freire tiene derecho a utilizar sus propias experiencias, pero ¿Cómo conseguir inventar éstas de nuevo para impedir que los teóricos del primer mundo las incorporen a discursos y prácticas colonialistas y no descolonizadas?”) y dedica algunos de sus textos a colocar las bases para la autonomía y la crítica en los procesos escolares.

Porque la gran riqueza de Freire y que acompañará al pensamiento crítico en educación por mucho rato, es que éste ve a la pedagogía como una práctica educativa y política que tiene su espacio y su tiempo en la esfera de la cultura y, por tanto, también en el mundo de las escuelas. Es decir, no niega la escuela, sino que la construye como un espacio en el cual la exclusión adquiere características y procesos culturales específicos. Así es como en su propuesta pedagógica sigue manteniendo en el diálogo cultural esa búsqueda de acuerdos permanentes. No es el encuentro de ninguna esencia y casi que, como a la manera de esos últimos textos, su propuesta pedagógica termina siendo una conversación inconclusa sobre el poder en los procesos culturales.

d. Reconstruye la educación popular

Cuando hemos hablado al comienzo de este texto de la recepción de habla inglesa del pensamiento de Freire, nos estamos refiriendo a la propuesta de educación popular que hace 200 años fue tomada por Simón Rodríguez,¹⁹⁹ el maestro del Libertador Simón Bolívar, y que Freire revitaliza como una de las formas de producción de teoría en América Latina que nos coloca frente a una pedagogía política del poder y, por tanto, de los empoderamientos de los grupos relegados y excluidos.

Este planteamiento de la educación popular siempre tuvo en Freire la persistencia de un nuevo discurso, y en sus últimos textos aparece claramente el enfrentamiento a lo neo liberal y conservador. En muchos de sus textos de este último período nos muestra cómo los nuevos discursos colocan en entredicho los viejos elementos para ser de izquierda, centro o derecha en política. Muestra cómo ya no se pueden definir tan fácil como en otro tiempo, cómo las oposiciones dicotómicas —la misma construcción de vanguardias— lo que hacen es construir un pensamiento simple, y se atreve a proponernos aprender a releer una complejidad donde operan agentes diversos con situaciones múltiples que no se pueden encasillar en antiguos esquemas. Coloca además una serie de exigencias que invitan a salir del voluntarismo y de la pura resistencia para construir procesos organizativos nuevos que intenten reconstruir la praxis de una educación popular en estos tiempos.

Ese replanteamiento de la mirada de ser de izquierda en política y desde los movimientos sociales tiene consecuencias profundas para construir la nueva praxis crítica y exige respondernos cómo construir lo crítico de la dominación cuando estamos bajo sus más fuertes manifestaciones; y por ello el camino educativo que propone va a estar hecho desde la praxis cultural en la cual los encadenamientos de saberes, conocimientos y poder exigen ser releído desde los dispositivos educativos con los cuales entramos a la acción cultural.

199 RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos o erramos*. Caracas. Monte Ávila Editores. 1982.

Allí hace un llamado a no caer en el pensamiento fácil y en el cliché y propone una pedagogía de la esperanza y de la autonomía en la cual a la par que el rigor con la realidad exige un rigor con la tradición crítica para que ésta pueda ser reinventada, constatando en ese carácter práxico un saber pedagógico (desencarcelado de la escuela) como el específico para irrumpir en la construcción de unos nuevos procesos críticos.

e. Una reconstrucción del ser intelectual educador

En el reconocimiento de la crisis del pensamiento social vuelve Freire a insistir en cómo podemos obtener unas nuevas comprensiones del compromiso y del sentido dentro de nuestras vidas, así se haya perdido terreno en las prácticas colectivas. Y vuelve a insistir en la necesidad de unos intelectuales que reconstruyan además de esas bases teóricas que permitan dotarnos de un nuevo lenguaje crítico, las políticas de emancipación.

En ese sentido, Giroux habla de Freire como un intelectual fronterizo que, en estos tiempos, sería como otra forma de ser del intelectual orgánico gramsciano. Entendido como aquel que tiene la capacidad de romper con las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que lo encierran y no le permiten descubrir esas nuevas tradiciones críticas y de transformación. Al respecto, Giroux señala:

“Cruzar fronteras significa que los profesores y otros intelectuales hacen problemáticas y dejan atrás, las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que los encierran dentro de la seguridad; con palabras de Joan Borsa, ‘esos lugares y espacios que heredamos y ocupamos, que organizan nuestras vidas de modos muy específicos y concretos’. Ser un cruzador de fronteras significa que uno tiene que descubrir de nuevo tradiciones, no dentro del discurso de sumisión, reverencia y repetición, sino, como escribe Ernesto Laclau, ‘como transformación y crítica, esto es, uno debe construir su propio discurso como diferencia respecto a esa tradición, y eso supone al mismo tiempo continuidades y discontinuidades’. El cruce de fronteras afronta el trabajo intelectual en su especificidad y parcialidad, en el marco de un discurso de descubrimiento y construcción y no de un discurso de reconocimiento, cuyo objetivo se reduciría a revelar y transmitir verdades universales.

En este caso, es importante destacar el trabajo intelectual en cuanto se forja en el cruce de la contingencia y la historia, surgiendo según Laclau, no de los 'exclusivos terrenos de caza de una élite (sino) de todos los puntos del tejido social'.²⁰⁰

Estos aspectos van a ser muy visibles en Freire cuando invita a los maestros a enseñar, no transfiriendo conocimientos, sino creando las condiciones y las posibilidades para su construcción, ya que enseñar es inexistente sin aprender.

También, cuando coloca como condiciones necesarias para pensar con certeza la necesidad de no estar demasiado afirmados en nuestras certezas. Allí, nuevamente invita a evitar el puro sentido común accediendo al conocimiento existente pero con una disposición de estar siempre abierto/a para estar en condiciones de producir un conocimiento que todavía no existe. De esa manera, muestra cómo el acto educativo, teniendo un profundo respeto por los saberes de los educandos, encierra en sí la necesidad de una formación permanente y de una investigación que fundamente la capacidad de una reflexión crítica sobre la propia práctica.

Éste va a ser el sentido que le señala Giroux a Freire como un intelectual fronterizo que va siempre más allá de su realidad, de su pensamiento, para buscar nuevos caminos y hacer educativo su tránsito por el mundo, planteándose un proyecto de humanización de la deshumanizada humanidad, mucho más urgente en los desarrollos de la revolución científico-técnica de final de siglo, y su acelerado uso instrumental y pragmático de las cosas.

4.3 El acumulado decantado

Podemos decir que este acumulado se ha ido decantando en el último período en el reconocimiento de estas formas de educación que han surgido acá en nuestras realidades, en diálogo con las teorías críticas de otras latitudes, y cuyos fundamentos serían los siguientes:

200 GIROUX, Henry A. Op. cit. Pág. 223.

a. Tiene un campo de acción y una concepción propia

La manera como se ha gestado y desarrollado la educación popular permite dar cuenta de que en la diferenciación y coincidencia con esos otros procesos que se han dado en el Continente, anteriormente reseñados, algunos de los cuales o en su mayoría, cuando hacen procesos educativos utilizan estrategias, metodologías propias de la educación popular para desarrollar sus actividades. Por ello, reconocen que su identidad le es dada como una concepción de educación que construye sus prácticas desde la oposición y resistencia a aquellos procesos en los cuales se gesta la dominación en los diferentes espacios de socialización, y en cómo se produce el control. Además, coloca en la pertinencia que da respuesta a nuestras particularidades, los sentidos de la educación. En esa perspectiva recupera el sentido gramsciano de contrahegemonía en el orden de la cultura. En esa esfera, construye la especificidad de lo educativo y de lo político pedagógico, de justicia educativa.

En este sentido, la educación popular construye los gérmenes de rebeldía, haciéndose consciente de que ella por sí sola no cambia el mundo, ya que necesita de la acción de muchos otros procesos para lograr esa transformación, pero también ella se hace consciente de que si la educación no cambia en una perspectiva transformadora, el mundo no va a cambiar. Por ello hace un trabajo en la organización y en los múltiples espacios educativos presenciales y virtuales (escolar, universidad, movimientos sociales, movimientos culturales, étnicos, gobiernos populares, propuestas de innovación, grupos de mujeres, grupos de vivendistas, con niños y niñas, procesos subjetivos) y allí es consciente de que cambian las personas que hacen presencia en estos espacios fruto de la acción educadora, para que ellas construyan la opción en sus espacios de práctica de transformar el mundo.

b. Es un trabajo político cultural por medios educativos

Pudiéramos decir que esta forma de educación que se ha desarrollado desde América Latina es una forma de trabajo cultural y político, que frente a la forma de vida propuesta por el control y el poder se propone construir otro tipo de vida más humana, más libre, más justa, más soli-

daria, más crítica, y en ese sentido es un trabajo político por medio de la educación. Por eso, manteniendo y reconociendo su especificidad en el aspecto educativo, la educación popular busca ser copartícipe en la recreación de los paradigmas que plantean que otro mundo es posible, y con su énfasis educativo, construyen esas otras maneras a través de su interacción e incidencia en estos procesos.

Reconocer la especificidad de lo educativo ha sido un aporte de la educación popular, en cuanto no deja que aquella se disuelva en el terreno de la política o de lo social, sino que al entrar en la particularidad de las relaciones sociales educativas se ve obligada a elaborar los temas, procesos y metodologías desde el horizonte de intereses que promueve. Con ello se hace de lo político pedagógico un espacio propio, que disputa en la sociedad sentidos y apuestas de emancipación, haciendo real que no hay protesta sin propuesta.

c. Sus escenarios son los múltiples espacios educativos de la sociedad

Por ello podemos afirmar también que más allá de la modernización de la sociedad para el capitalismo cognitivo de estos tiempos, el proyecto educativo presente en la educación popular busca transformar la sociedad buscando construir como anticipo de ella, Proyectos Educativos Alternativos. En ese sentido es un movimiento cultural desde una concepción que nace en el horizonte de defensa de los intereses de las clases populares, de sus organizaciones en los diferentes niveles de ellas y además, que teniendo como lugar privilegiado el trabajo con estos grupos sociales a partir del acumulado logrado amplía su acción, no la reduce a ellos, sino que participa en el resto de la sociedad, colocando esta concepción en distintos campos de actuación, así como en su actividad diaria y cotidiana.

Por ello, el educador o educadora popular lo es no sólo cuando está en el trabajo con los grupos populares, sino que su concepción está presente en los diferentes espacios de su actuación, así trabaje en universidades públicas, privadas o de élite o en algunos lugares del Estado o en la organización de algunas instancias de estos grupos de ONG progresistas, en cuanto los desarrollos muestran hoy posiciones sobre los más variados aspectos de los procesos educativos, ya sea en lo formal, no formal o informal, permitién-

doles disputar con concepciones propias en las diferentes instituciones y ámbitos que se mueven con educación, porque allí desarrolla ese trabajo desde la concepción de educador popular y con sus apuestas metodológicas, usando sus dispositivos pedagógicos para hacer real el poder existente en el saber-poder de esa práctica educativa específica y a través de ello los empoderamientos de la problemática en la sociedad.

d. Su punto de partida es la realidad para transformarla

Así, podemos afirmar que lo que le da el carácter a la educación desarrollada en estos territorios es la concepción y las prácticas educativas derivadas de ella, que lleva a la realización de su trabajo en un horizonte con y desde los intereses de los sectores oprimidos, excluidos, de la sociedad. De allí la afirmación de que es un trabajo político por medio de la educación. En esos términos la educación popular busca transformar el sistema de educación a todos los niveles y, por ese medio, a la sociedad en sus condiciones de injusticia e inequidad. Para ello, reconoce su práctica como un ejercicio cultural a través de un proceso de educación y pedagogías críticas, que toma en cuenta a los educandos como actores activos. Por lo tanto, es central a su proyecto la participación y ella se convierte en un elemento fundamental del trabajo pedagógico.

Ese proceso educativo, cultural y pedagógico no se queda en una participación de tipo didáctica o de dinámicas de grupos, sino que los convierte en actores sociales como seres humanos capaces de decidir sobre sus vidas, sobre la sociedad en que viven, generando capacidades no sólo cognitivas, sino también afectivas, valorativas y de acción sobre la sociedad, construyendo su campo público popular para colocar allí sus intereses. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad. Así cobra sentido ese enunciado freireano de “leer el mundo”.

e. Reconoce lo pedagógico como un campo de dispositivos de saber y poder

La educación popular tiene en cuenta el nivel de desarrollo subjetivo en el que se encuentra el grupo con el cual va a trabajar y la apuesta por

politizar esos variados espacios sociales. Por ello reconoce seis ámbitos de su trabajo en la construcción de subjetividad. Estos le dan especificidad a su trabajo educativo, obligándole a salir de metodologías únicas y diversificar sus dispositivos en cuanto no son sólo herramientas, dinámicas o didácticas, sino lugares donde se juega el saber y el poder en el acto educativo y sus métodos y en donde concreta su apuesta pedagógica de acuerdo y en coherencia con esos niveles en los cuales se encuentran personas y grupos con quienes se realizará el trabajo, concretando la existencia de una pedagogía política.

El ámbito es dado por el espacio de acción en el que se encuentran estos actores, y los procesos de transformación a los que se pudiera vincular, de acuerdo a su historia social y personal. En ese sentido, ese ámbito de acción construye escenarios, mediaciones y dispositivos específicos, ya que es el umbral de actuación de los sujetos participantes en los procesos, donde ese participante se puede vincular en actividades de educación popular. Esos ámbitos de actuación son:

- Procesos de individuación.
- Procesos de socialización.
- Procesos de vinculación a lo público.
- Participación en movimientos.
- Participación en proyectos políticos de gobierno.
- Participación en lo masivo.

Metodológicamente la educación popular crea condiciones para que estos sujetos convertidos en actores sociales aprendan a trabajar en grupo, a ser solidarios, a construir en el día a día en su práctica social un mundo orientado por valores que a la vez que cuestionan y critican son re-creadores del mundo. Por ello es una educación que crea actores sociales, que con su accionar muestran que otra educación es posible, y a través de ella ese otro mundo emerge.

Derivado de esta mirada de los ámbitos, hace conciencia de que la separación entre educación formal, no formal e informal es una categorización que debe ser replanteada, para reconocer esos múltiples procesos

en los cuales hoy, con la tecnología, las educomunicaciones y lo virtual, esa separación se hace artificial, y recrea desde los ámbitos un cruce de modos de actuación y de dispositivos para concretar el acto educativo y pedagógico propio de su quehacer en educación, haciendo real que es un proyecto permanente en las relaciones sociales, y que las educa, para redirigirlas en la protesta y construcción de procesos alternativos que nos lleven a sociedades más justas, más humanas.

f. Exige una opción ética

La educación popular se construye constantemente en su praxis, renovándose y levantándose como alternativa, teniendo como faro una opción ética enraizada en los contextos y comprometida con el ser humano y con la vida, leyendo el mundo desde los excluidos y segregados, en cuanto su existencia debe impulsar a todos y todas a construir las condiciones para que dichas situaciones sean extirpadas del funcionamiento de la sociedad.

Referirnos a una opción ética²⁰¹ es señalar una voluntad de trabajo individual y colectiva, conscientemente asumida, sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor; el propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos y todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin.²⁰²

Esta opción ética implica una doble construcción: al interior del ser humano mismo, esto es, del educador popular como gestor de una nueva propuesta de vida y como sujeto en permanente construcción (individuación). Y en segundo lugar, por supuesto, una acción transformadora del contexto, en el que no basta ser “bueno”²⁰³ sino reconocer que se trata de ser “bueno con otros”.

201 NÚÑEZ, C. *La ética de la revolución*. México. Imdec. 2004.

202 REBELLATTO, J. L. *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Montevideo. Nordan. 1995.

203 HELLER, A. *Más allá de la justicia*. Barcelona. Crítica. 1990.

Desde esta perspectiva ética se recompone la opción política de la educación popular desbordando las fuerzas que pretendieron por años legitimarla. Por eso, a pesar de los tiempos su acción no pierde validez ni vigencia, pues se coloca más allá de los compromisos partidarios. Sin negar los procesos políticos —y en ocasiones está presente en ellos— la opción ética los supera.²⁰⁴ Un bello ejemplo nos lo ofrece el Padre Fernando Cardenal en Nicaragua, quien deja el Sandinismo como partido cuando se da cuenta de los desórdenes en la famosa “Piñata”, sin renunciar al ideario de Sandino.²⁰⁵

g. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales

Este es el fundamento de la opción ética presente en las prácticas de la educación popular. Pero, cuando hablamos de empoderamiento ¿a qué nos referimos? Ese empoderamiento, que es sujeto y verbo, se refiere al desarrollo en cada persona, de potencialidades (individuales y sociales) y de niveles de autonomía que de manera consciente son colocados en función de la construcción de un proyecto social fundado en la vida y la solidaridad como proyecto humano, es construir el poder de los desheredados como seres humanos plenos.

Durante mucho tiempo equiparamos educación popular a educación política y en su nombre hicimos la educación de más baja calidad para los sectores populares sin preguntarnos cómo es esa educación. ¿Cuáles son sus fines? ¿Cuáles sus métodos más idóneos? ¿Cuáles sus procedimientos?, ya que nos preocupamos sólo por el “a quién” y “en dónde”. El tiempo se encargó de mostrarnos que no basta la opción política, que ésta en ocasiones empodera a quienes utilizan esa nueva condición para generar nuevas exclusiones, y finalmente, que la validez no está garantizada únicamente por su vinculación a procesos políticos, sino que debe construir su especificidad educativo-política-pedagógica, en coherencia con sus fines e intereses: políticos, económicos, sexuales, de género, del conocimiento y el saber, de las formas de autoridad, como dice Quijano:

204 BASOMBRIO, C. *Educación y ciudadanía. La educación para los derechos humanos en América latina*. Santiago de Chile. CEAAL. 1991.

205 CARDENAL, F. *Sacerdote en la revolución*. Madrid. Ed. Trotta. 2009.

“Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales, de explotación/dominación/conflicto articuladas básicamente en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de la existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos de coerción, en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. En las dos últimas centurias, sin embargo, y hasta la irrupción de las cuestiones de la subjetividad y de género en el debate, la mirada eurocéntrica no ha podido percibir todos estos ámbitos en la configuración del poder, porque ha sido dominada por la confrontación entre las dos principales vertientes de ideas, una hegemónica, el liberalismo, y otra subalterna aunque de intención contestataria, el materialismo histórico.”²⁰⁶

Como educadores populares reconocemos que en toda relación entre sujetos, está presente el poder. Por eso, buscamos a través de nuestro trabajo, visibilizar las manifestaciones de éstas en sus múltiples formas (políticas, económicas, sexuales de género, del conocimiento y el saber, de las formas de autoridad, pero de manera específica, develarlo como opresión en los procesos de saber y conocimiento y en la vida social, para construir un poder diferente. Al establecer rupturas con las relaciones de poder que se configuran y consolidan desde el saber y en las relaciones sociales en general y educativas con especificidad, negamos el autoritarismo, el directivismo y toda forma de dominación evidente o subterránea desde un supuesto “mayor saber”, para aportarle, en cambio, a la posibilidad de una construcción colectiva.²⁰⁷

De tal manera, la educación popular confronta toda pretensión de verdades únicas por considerar que allí anida el poder como dominación,

206 QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto Pensar-IESCO-Siglo del Hombre Editores. 2007. Página 96.

207 ALEM, T. y RODRÍGUEZ, M. *Una mirada a la educación popular de hoy. Educación y diversidad*. La Paz. Procep. 1987.

y anima las búsquedas colectivas de caminos diversos y múltiples para el conocimiento y la transformación, dando cabida a la diferencia pero enfrentando toda desigualdad que se esconda con ese discurso.

No basta tener claro que la educación popular es un proyecto político y social para el cambio. Es necesario deconstruir los mecanismos del poder y levantar unas nuevas formas y mecanismos de operación de un poder coherente con ese proyecto, haciéndose visible en las relaciones sociales y en formas organizadas colectivas que gesta.

h. Considera la cultura como entramado de su actuar

La educación popular encuentra en la cultura su espacio de referencia. Desde ella visualiza y hace prácticas las diferencias tanto entre los seres humanos como entre los grupos. El sujeto aparece como ese “otro diferente”, hijo de procesos históricos, familiares y sociales diferentes y heredero y hacedor de procesos culturales diferentes.²⁰⁸ Así, la cultura es un espacio sin el cual no es posible desarrollar iniciativas de educación popular, sólo que ahora se trata de culturas fragmentadas y resignificadas en los imaginarios de la industria cultural de masas que, en su heterogeneidad, es parte fundamental del territorio, en donde se constituye lo global, escenario privilegiado de cualquier actor.

Desde la cultura nos asomamos a la vida cotidiana, a los procesos de la socialización y a las interacciones comunicativas, tratando de precisar las realidades y las relaciones entre política, conocimiento y saber, lo cual gesta las condiciones de interculturalidad que posibilitan la negociación cultural, marco dentro del cual diseñamos nuestro reto y nuestro compromiso. Es ella la que nos abre las puertas para reconocer lo diferente, para alejarnos de los igualitarismos y para insinuarnos las desigualdades de lo diferente en este mundo cultural transnacionalizado.²⁰⁹

208 LEIS, R. *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Santiago de Chile. CEAAL. 1989

209 GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Grijalbo. 1995.

i. Opera en procesos de negociación cultural

La existencia del poder en todos los espacios y relaciones entre los seres humanos hace que el diálogo posible en esa interacción e incidencia social intencionada que es la educación popular, se convierta en confrontación de saberes, ya que la construcción colectiva de prácticas, saberes, conocimientos y acciones, ocurre las más de las veces, en medio de situaciones de conflicto, lo que ha llevado a hablar también de Pedagogía del Conflicto.

Cada sujeto llega a los procesos de educación popular con su propia imagen del mundo (subjetiva-colectiva), con su “estructura previa”, como punto de partida para confrontar lo que sabe con lo que saben los demás. En esa tensión ocurre un proceso de identificación de visiones compartidas, construyendo la diferencia a través de una clara negociación cultural que, por supuesto, no está exenta de resistencias individuales a lo nuevo.²¹⁰

El acto educativo de la educación popular es fundamentalmente un acto de transformación del individuo, de los grupos y de las organizaciones sociales que buscan la transformación de la sociedad, y serían procesos ficticios si el conflicto no hiciera presencia. Sin embargo, las tensiones y el conflicto se manejan en un contexto donde también a través de él se forjan teniendo como mecanismo la confrontación y explicitación de las diferencias, valores nuevos que nos hablan y nos anticipan esa nueva sociedad que queremos construir. La democracia, la participación, la posibilidad de crítica, la capacidad de decisión, la emancipación y la libre opción son elementos vivos en las prácticas de la educación popular, sobre las cuales se hace real la negociación. El desarrollo de las prácticas de diálogo de saberes, recontextualizadas desde el conflicto, han llevado a proponer la negociación cultural como una estrategia metodológica.

Como nos damos cuenta, la negociación cultural recoge el poder existente en diversos niveles de la sociedad y la necesidad de explicitarlos, y por

210 MEJÍA, M. R. *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá. CINEP. 1995; BEZERRA, A., RODRÍGUEZ-BRANDAO, C., WANDERLEY, L. E. *A questão política da educação*. São Paulo. Brasiliense. 1982.

ello desarrolla particularmente para todos ellos estrategias específicas, con dispositivos para cada ámbito educativo que hacen real el empoderamiento de individuos, instituciones, organizaciones e instancias de concreción de lo público.

j. Impulsa procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas

Los sectores populares de América Latina reconocen que uno de los más importantes aportes que les ha hecho la educación popular es la recuperación, reconocimiento, afirmación y valoración de su identidad, construyendo autovaloración y reconocimiento social a sus condiciones y luchas. Este proceso permite las bases para el empoderamiento, como construcción de los grupos y los sujetos, y no como capacidad dada por otros.²¹¹

Los educadores populares buscamos el reencuentro del sujeto consigo mismo, con su que-hacer individual y social (individuación), con sus prácticas y experiencias, con su medio y sus posibilidades, con su entorno y su cultura. En ese sentido construye subjetividades que cimientan su emancipación en negociación con su entorno, ya que las transformaciones sólo son posibles con hombres y mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismos y en lo que son capaces de hacer en el mundo desde este horizonte.

Se trata de reencontrarse para autoafirmarse, para rescatarse como seres humanos que piensan, aman, valoran y actúan, reencontrarse para saberse parte de un mundo, hijos de una historia, hacedores de una cultura. Pero también porque de ese reconocimiento individual, de ese rescate del quehacer social inmediato, de esa ubicación del micro-mundo de cada quien, es posible hilvanar el análisis, la comprensión y la opción frente a los procesos macro sociales, para construir allí las nuevas formas de sociedad.

Avanzar en la transformación exige entender las identidades individuales, la manera como ellas se constituyen y se transforman, la imagen que cada

211 GARCÍA HUIDOBRO, C. E., MARTINIC, S., ORTIZ, S. *Educación popular en Chile: trayectoria, experiencia y perspectivas*. Santiago de Chile. CIDE. 1989.

persona tiene de sí misma y que lo liga a un determinado grupo humano. Y desde allí, trabajar por la constitución de una identidad integrada y coherente donde los desarrollos en lo político tengan su correlato en las diferentes esferas de la socialización, es decir, una identidad cuyo quehacer cotidiano guarde coherencia con unas aspiraciones sociales transformadoras mientras se constituyen como subjetividades transformadas.²¹²

k. Se entiende como un saber práctico-teórico

En América Latina el desarrollo de estos procesos educativos se ha caracterizado por construirse a través de sus prácticas. Son los procesos prácticos los que van determinando la manera como se entiende y asume a sí misma y la forma como aborda y se inscribe en el tejido social.

A este respecto es necesario desdogmatizar la educación popular y singularizar sus prácticas. Para esto, la sistematización²¹³ como una forma de investigación de prácticas, ha permitido construir una masa crítica conceptual que nos aporta cada vez mayores avances en el estudio y comprensión de procesos locales y regionales, en los cuales la unidad está dada por la diversidad metodológica y conceptual.

Igualmente, como campo teórico la educación popular reconoce el acumulado histórico de quienes han reflexionado sus prácticas y han dejado constancia histórica de ello a través de textos, videos, canciones, casetes y otras múltiples formas.²¹⁴ Gracias a todos ellos, hoy gozamos de un acervo y una práctica reflexionada y acumulada como praxis; es decir, como teoría que ilumina las nuevas prácticas, todavía en construcción, haciendo de ella un campo de saber en constitución y enriquecimiento continuo.

El entenderse de esta manera ha generado una riqueza muy grande en la producción de saber a través de la sistematización. Por ello este tipo

212 OSORIO, J. *La fuerza del arco iris: movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*. Santiago de Chile. CEAAL.1988.

213 JARA, O. *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica. Alforja. 1994.

214 NÚÑEZ, C. y otros. *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*. Santiago de Chile. CEAAL. 1990.

de trabajo ha sido incluido en la discusión de las ciencias sociales bajo la pregunta de si la sistematización es una forma de investigación. Esto ha generado unos caminos de replanteamiento de las relaciones entre saber y conocimiento y su producción, así como la manera como se reconstruyen sujetos sociales mediante el proceso de producción de saber, introduciendo una discusión sobre múltiples entendimientos de la sistematización y diferentes comprensiones, en ocasiones construyendo campos de diferenciación que muestran la riqueza de las prácticas y la urgencia de producir teoría a partir de ellas.²¹⁵

1. Genera producción de saberes y conocimientos, y de vida con sentido

La educación popular a medida que va impregnando múltiples espacios de sus concepciones, materializa su sentido y planteamientos sobre el saber y el conocimiento al abordar —como una realidad— la producción de conocimientos y saber desde los mismos sujetos con quienes trabaja, haciendo real un saber propio de frontera, visible en las numerosas experiencias de sistematización y producción de teoría por parte de los sujetos populares, como fruto del diálogo entre su saber, el saber erudito y la meta teoría.²¹⁶

Mientras para la escuela tradicional el lugar social es la **transmisión** y la relación social que se construye significa instrucción, enseñanza, aprendizaje y asimilación del saber escolar, para la educación popular el problema central son los procesos de producción del conocimiento —a nivel material y no material— y de recreación de la vida cultural. Por eso, el educador popular no se relaciona con el conocimiento para transmitirlo sino conociéndolo lo problematiza, por ello se interesa por la creación de nuevos conocimientos, no sólo en la frontera de la ciencia, haciendo real que todos los seres humanos puedan tener relación con el conocimiento

215 MARTÍNEZ, A., UNDA, P., MEJÍA, M. R. “El itinerario del maestro. De portador a productor de saber pedagógico”. En: *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio. 2002.

216 RODRÍGUEZ, M. *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*. La Paz. PROCEP-CENPROTAC-CEAAL-MEPB. 1997.

desde su saber y que esa relación no sea sólo por procesos de aprendizaje, sino sobre todo por procesos de producción.²¹⁷ De tal manera, la educación popular entra en conflicto con la reproducción y apropiación por déficit, eje central de la pedagogía escolarizada.

Desde nuestra visión, al sistematizar, al producir saber a partir de sus prácticas, se operan procesos de empoderamiento, en una apropiación que recorre de otra manera la relación entre los conocimientos y los saberes y como aspecto central para construir otra ciudadanía y democracia. Por ello, cuando la educación popular trabaja en procesos escolares, centra su cuestionamiento al currículo, en una crítica a la forma ideológica del discurso científico y sus prácticas eurocéntricas, su universalismo sin contexto, la invisibilización de la diversidad social y discursiva, todo lo cual privilegia un modelo de racionalidad que se explicita cuando se develan las formas del poder hegemónico en el conocimiento y sus instituciones y ordenamientos, construyendo unas particularidades y relaciones sociales de las cuales son portadores los actores que participan en ello, a veces con la ingenuidad de un discurso sobre la ciencia neutro y aséptico.

En esta relación, abierta a disputar en toda la sociedad, se establece una ruptura con el culto al “saber popular” y a lo “popular” que se legitima a sí mismo en un discurso no fundamentado, urgiendo el paso a la fundamentación y a la elaboración del saber que nace en la práctica social y en las epistemes subalternas y postergadas, y construyendo los puentes entre saber y conocimiento para permitir formulaciones y elaboraciones propias. Se trata de esforzarnos para desterrar el culto a un practicismo que niega la elaboración de saber por parte de los grupos excluidos, y establece la relación entre lo euroamericano y lo latino, también sobre los fundamentos de la negociación cultural, dándole otro soporte a las relaciones norte-sur.

Esta negación ha traído como consecuencia que quienes elaboran conocimiento son otros y, por lo tanto, quienes se empoderan con el saber de estos grupos relegados son, en muchos casos, aquellos que están alejados

217 SANTOYO, L., MÚNERA, L. *Sistematización de la práctica en educación popular*. Bogotá. Red Latinoamericana de CPIU. 1985.

de las opciones básicas de la educación popular o sus agentes no emancipadores. Si no logramos avanzar en la sistematización, seguiremos siendo operadores de una práctica que como muchas carece de un proceso de praxis-reflexiva que le dé sentido, fuerza y fundamentación.²¹⁸

Los sujetos populares no son tabulas rasas donde sólo es posible la dominación. Su historia, su cultura y su práctica social —experiencias, vivencias— les entregan un saber. La educación popular reconoce a los sujetos populares como dialogantes que confluyen al acto educativo con lo que poseen, y que interactúan con otros, hijos de culturas, prácticas sociales y saberes diferentes en un ejercicio de interculturalidad, con el fin de construir colectivamente nuevos saberes, conocimientos y prácticas sociales, nuevos horizontes y nuevas opciones, en un redimensionamiento para producir vida con sentido.

m. Reconoce dimensiones y diferenciales en la producción de conocimientos y saberes

El conocimiento y el saber son fenómenos sociales cuya producción se da al interior de relaciones sociales específicas y, por lo tanto, a diferentes niveles. Esta afirmación es la base de la búsqueda y exigencia radical de producción de conocimientos y saberes, como pilar que fundamenta la acción del educador popular y le permite el diálogo con lo eurocéntrico sobre bases diferentes. Este entendimiento permite observar una versión de la exclusión: no se margina a la gente solo porque no haga lo que otro es capaz de hacer, sino que además se la margina cuando no se le da la posibilidad de hacer los productos que en su nivel está en condiciones de producir. Por ello construye una secuencia: práctica (hacer) —experiencia (hacer reflexionado)— producción de saber (dimensión conceptual, teoría) sobre la práctica y la experiencia, haciendo visibles esas epistemes

218 JARA, O. “Tres posibilidades de la sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización”. En: revista *La Piragua*, No. 9 – 2° semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1994; MAGENDZO, A. “La sistematización como acto comunicativo y su relación con el constructivismo”. En: revista *La Piragua*, No. 9 – 2° semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1994; BARNECHEA, M., GOYOB, E., MORGAN, M. L. “La sistematización con producción de conocimiento”. En: revista *La Piragua*, No. 9 – 2° semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1994.

de la práctica, presentes en cualquier relación educativa desde el lugar de los sub-alternizados.

De la misma manera, y en coherencia con lo anterior, debemos entender que no existen elaboraciones o producciones universales, eso es un ensueño del eurocentrismo. En el mismo sentido, las producciones de la educación popular no son para todos los públicos, sino que los resultados (de sistematización, por ejemplo) deben tener claro el uso social del producto: ¿para qué público?, ¿qué trabajos pretende impulsar o apoyar? y ¿dónde puede ser replicado?²¹⁹

Esto evita las descalificaciones que señalan a algunas producciones como si no fueran de educadores populares por el lenguaje elaborado que utilizan o las referencias a la tradición del texto escrito. Además, es una consecuencia de hablar para toda la sociedad y plantearse como propuesta para todas las educaciones. Es necesario reconocer que como somos diferentes y los lugares de la confrontación son variados para dar respuesta apropiada, los productos son múltiples. Así, rigor y excelencia están supeditados al lugar social que van a ocupar estos productos en su circulación (uso social): espacio de barrio, mundo académico, grupos sindicalizados, etcétera

La importancia de las dimensiones estriba en que nos permiten ubicar el lugar en el que están las personas y los grupos con quienes interactuamos, de tal manera que respetando su lugar social y sus capacidades, recursos organizativos, no caigamos en descalificaciones sin sentido y hagamos un ejercicio de interculturalidad y de negociación cultural.

Como vemos con este recorrido, el acumulado de estos procesos educativos en Latinoamérica construye una serie de elementos particulares y específicos que lo diferencia de la manera como se ha constituido y los contenidos y procedimientos de la acción educativa en otros lares de la modernidad occidental. Sin embargo, su tipo de construcción sería lo menos parecido al entendimiento de los paradigmas en el sentido clásico de la lingüística

219 RENGIFO, G. *El saber en la cultura andina y en occidente moderno. Aproximación en cultura andina agrocéntrica*. Lima. PRATEC. 1991.

y de Kuhn²²⁰ para los paradigmas científicos, en cuanto estos son modelos o teorías compactas que tienen claro su campo y, desde luego, lo que se debe observar y escrutar, dado que es un consenso comúnmente compartido por toda la comunidad. Tiene su camino metodológico, que le otorga una manera de ver la realidad. En este acumulado, no hay un solo camino metodológico y además se está rehaciendo en forma constante, sin contar con un modelo conceptual o de ruta para su desarrollo práctico, ya que ella depende de contextos, actores y problemáticas.

Edgar Morin plantea que: “Un paradigma contiene para todo discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o las categorías maestras de la inteligibilidad (conjunción, disyunción, implicación u otras), entre estos conceptos o categorías. De este modo los individuos conocen, piensan y actúan, según los paradigmas culturalmente inscritos en ellos.”²²¹

5. La educación popular en el siglo XXI

Desde el acumulado reseñado anteriormente, con base en el cual trabajan grupos, personas, movimientos en diferentes lugares del mundo, se continúa el trabajo por dar cuenta de la vigencia de esta educación surgida en estos lares, y en ese sentido, a la luz de las transformaciones epocales vividas en torno al nuevo lugar del conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, lo cual le ha significado al proyecto hegemónico readecuar sus formas de poder y de control.

La educación popular también inicia reelaboraciones de propuestas y conceptualizaciones, las cuales buscan dar respuesta a estos tiempos cambiantes y de transición, denominados de múltiples maneras. Algunos de ellos son: mutación histórica (Charpak²²²), sociedad del conocimiento

220 KUHN, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE. 1981.

221 MORIN, E. *Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós. 1992.

222 CHARPAK, G., OMNÉS, R. *Sed sabios. Convertíos en profetas*. (Javier Calzada, trad.) Barcelona. Anagrama. 2005.

(Drucker²²³), tercera ola (Toffler²²⁴), la era del acceso (Rifkin²²⁵), mundo post-moderno (Vattimo²²⁶), sociedad líquida (Bauman²²⁷), sociedad informacional (Castells²²⁸), capitalismo cognitivo, la sociedad de la biopolítica (Negri²²⁹), y muchos otros que nos muestran formas y tendencias de un tiempo histórico de modificaciones profundas en la manera de reproducirse la vida y la sociedad.

Es en esta perspectiva, al intentar plantear hoy en el capitalismo de este tiempo la manera como se producen las resistencias y las nuevas formas de poder y control, que se hace necesario develar cómo se construyen estos mecanismos en educación, lo cual requiere retomar ese cuádruple ejercicio crítico. En un primer momento, reconocer los cambios estructurales que acontecen en la sociedad, derivados de modificaciones generadas en las dinámicas en marcha que organizan este cambio de época; en un segundo momento, entender éstos en clave de un nuevo proyecto de control y dominación y leerlo en una reactualización del pensamiento marxista y crítico que permita desentrañar los nuevos procesos existentes en las formas de control y poder que toma el capitalismo actual. En un tercer momento, recuperar nuestra tradición crítica latinoamericana para tenerla como base de una relectura que habrá de hacerse, de la manera cómo esas nuevas realidades llegan a nuestro contexto.

Este nuevo hecho contextual nos conduce al cuarto aspecto, el cual exige un análisis que recuperando la tradición pueda leer en nuestra especificidad latinoamericana la manera como hoy se produce ese proyecto

223 DRUCKER, P. "The Knowledge Society". En: *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Transaction Publishing. 1969. Reprint edition 1992. Páginas 263 a 372.

224 TOFFLER, A. *La tercera ola*. (Adolfo Martín, trad.) Bogotá. Plaza & Janes. 1980. Ed. Círculo de Lectores.

225 RIFKIN, J. *La era del acceso*. Barcelona. Paidós. 2000.

226 VATTIMO, G. y otros. *En torno a la postmodernidad*. Barcelona. Ed. Anthropos. 1991. LYOTARD, J. F. *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona. Gedisa. 1992.

227 BAUMAN, Z. *Modernidad Líquida*. México. Fondo de Cultura Económica. 2003.

228 CASTELLS, M. *La era de la información*. México. Siglo XXI Editores, 3 vols. 1999.

229 LAZZARATO, M., NEGRI, A. *Trabajo inmaterial, formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro. D. PDCA Editora. 2003.

transnacionalizado, la manera como es apropiada por nuestras tecnocracias nacionales produciendo nuevos antagonismos y prácticas soportados conceptualmente, y ahí la capacidad de leer cómo los grupos, sectores populares e interesados en construir otra sociedad, vuelven a plantear las luchas de este tiempo, que hacen posible que el pensamiento crítico vuelva a ser remozado desde las prácticas de resistencia que apenas comienzan a esbozarse y toman caminos propios, señalando con su quehacer que son posibles otras prácticas pero también esas otras lecturas.

Ha existido una tendencia a descalificar la visión latinoamericana como si fuera una visión que intenta romper con occidente desde populismos, nacionalismos o culturalismos terrígenas. No es el planteamiento que me ha acompañado. Creo que estamos en un tiempo maravilloso en el cual si hacemos esas integraciones que hemos denominado de arco iris y construimos las conjunciones, podemos mirar un mundo más transdisciplinario y más transversal, que se sirve de la construcción de lo humano en estos tiempos como capacidad plena, y no simplemente de lo humano instrumental al servicio de las nuevas formas de control, poder y dominación del capitalismo actual.

Esa mirada estrecha que ve a la educación popular definida sólo por sus destinatarios sigue acompañando a muchos de los críticos de ella, reduccionismo que le sirven para fundamentar sus apuestas políticas como contraria a ella, pero en el fondo lo que hay que analizar allí son las diferencias en la concepción y en el entendimiento de lo político educativo y pedagógico desde las cuales se levantan esas enunciaciones, que realizadas con cierto rigor visibilizan las diferencias ideológicas, de intereses y de formas de interacción e incidencia en la sociedad. Observemos uno de ellos en una publicación de Viva la Ciudadanía en nuestro país.

“Las escuelas de liderazgo, en tanto apuesta inscrita en procesos de educación para la democracia hacen un deslinde con la educación popular al convocar a ellas no solamente a un sujeto asumido como ‘el sujeto histórico protagonista del cambio social: el sujeto popular, el pueblo’; convoca más bien, como participantes en los procesos educativos a la pluralidad y diversidad de actores presentes en el escenario social, polí-

tico, nacional y regional que definen y redefinen sus identidades en el entrecruce, siempre conflictivo, de múltiples posiciones del sujeto.”²³⁰

Debemos recordar que lo popular se constituye como categoría política, no como un dato de la realidad. En ese sentido, es un actor constituido socialmente a partir de diversidad de elementos heterogéneos, lo cual rompe otras formas de agrupación en torno a lo homogéneo. Por ello, su existencia rompe formas cerradas de actuación, racionalidad, y como consecuencia se convierte en actor social en formaciones territoriales específicas.

Cuando se realiza el trabajo educativo, se encuentra que en su diversidad, lo popular tiene múltiples opciones de identidad, configurado más desde sus acciones y sus prácticas, y allí encuentra sus demandas en y para la sociedad que se manifiesta a través de sus acciones en la sociedad, en donde recorre el territorio, los antagonismos, las rupturas, las exclusiones, los cuales trazan caminos de agrupamiento para enfrentar y disputar al poder que lo subyuga.

De igual manera, desde las posiciones más clásicas del marxismo, la educación popular es recusada por su falta de identidad total con este pensamiento, como se ve en el siguiente trabajo publicado por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la seccional del Sindicato de maestros en Antioquia:²³¹

“La educación popular no debe buscar el cambio de unos por otros, es decir, de explotados por explotadores, sino que debe buscar superar dicha contradicción aspirando a una sociedad en la que no haya opresores ni oprimidos. Los sectores populares son los primeros protagonistas de la educación popular. Tampoco puede ser un utopismo como el del socialismo utópico, en el que se cae en general desde hace

230 CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA. *Lo que dice la gente, lo que hace la gente. Sistematización de la experiencia Escuelas de Liderazgo Democrático 1994-2000*. Bogotá. 2002.

231 SILVA M., Jhorman, y MONTOYA G. Magali. *La educación popular en Colombia 1950-2008*. Medellín. CEID-ADIDA. S/fecha. Páginas 74-75.

tiempo en las prácticas de educación popular que muy bien lo describe Marx así:

‘Buscan, pues, y en eso son consecuentes, embotar la lucha de clases y conciliar los antagonismos. Continúan soñando con la experimentación de sus utopías sociales; con establecer falansterios²³² aislados y crear home-colonies en sus países o fundar una pequeña Icaria, edición en dozavo de la nueva Jerusalén y para la construcción de todos esos castillos en el aire se ven forzados a apelar a la filantropía de los corazones y de los bolsillos burgueses. Poco a poco van cayendo en la categoría de los socialistas reaccionarios o conservadores descritos más arriba y sólo se distinguen de ellos por una pedantería más sistemática y una fe supersticiosa y fanática en la eficacia milagrosa de su ciencia social. Por eso se oponen con encarnecimiento a todo movimiento político de la clase obrera, pues no ven en él sino el resultado de una ciega falta de fe en el nuevo evangelio.’ ”²³³

Esta caracterización hecha por Marx es aplicable a la mayoría de las prácticas de educación popular implementadas en la actualidad, las cuales son implementadas por educadores de “buen corazón” que terminan haciéndole el juego al capitalismo e instrumentalizando sus prácticas.”

En este sentido, podemos reconocer también la manera como la educación popular fue tejiéndose en diálogo con los desarrollos del marxismo pero encontrando en el sujeto popular una especificidad latinoamericana que además de estar atravesada por las múltiples relaciones de salario no directo; recordemos cómo en nuestros países contamos con economías informales que en algunos lugares llega hasta el 80% de la PEA. La in-

232 Falansterios se llamaban a las colonias socialistas proyectadas por Carlos Fourier. Icaria era el nombre dado por Cabet a su país utópico, más tarde, a la colonia comunista en América. Nota de Federico Engels a la edición inglesa de 1888. Owen, llamó a sus sociedades comunistas: modelo de home-colonies (colonias interiores). El falansterio era el nombre de los palacios proyectados por Fourier. Llamábase Icaria el país fantástico utópico, cuyas instituciones comunistas describía Cabet. Nota de Federico Engels a la edición alemana de 1890.

233 MARX, Carlos. *El manifiesto del partido comunista. El socialismo y el comunismo crítico utópicos*. 1984. Citado por SILVA, J. y MONTROYA, M. Op. Cit.

mensa masa de sectores ligados por relación salarial directa son mínimos en la población. De igual manera, las lecturas que hemos señalado en la tradición de Mariátegui o de una relectura del poder en su versión europea como la de Quijano, nos establecen diferencias en cuanto el pensamiento crítico construido desde la educación popular, bebe pero se diferencia de la tradición marxista más ortodoxa.

Por ello, lo popular da cuenta de esa heterogeneidad de las demandas, ya que se constituyen desde la diversidad de experiencias de vida de la gente, en donde se reconocen los sujetos del cambio surgidos en los antagonismos de la inclusión y la justicia. Como consecuencia, en su acumulado la educación popular no se define por los destinatarios de la acción, va dirigida a toda la sociedad. Por tanto, construye su propuesta política pedagógica desde los intereses de los sectores sociales populares.

Si nos damos cuenta, el primer intento de configurar hoy el sentido del paradigma crítico debe ser realizado en un campo en el cual la educación popular, reconociéndose parte de esta tradición, debe construir una especificidad que le permita dialogar con esas otras formas críticas que se han dado en América Latina y en el mundo; en un ejercicio de negociación cultural, en un esfuerzo por construir un pensamiento propio desde prácticas con diferente especificidad, y en un contexto común no homogéneo, pero desde su identidad. Esto va a requerir reflexionar sobre su acumulado para dar cuenta de la manera como la educación popular hoy aporta una forma específica de hacer educación, desde unas opciones e intereses que, con un *ethos* popular, buscan realizar prácticas educativas críticas y transformadoras de nuestras realidades.

En los últimos 20 años, las transformaciones en las fuerzas productivas y otras formas de producir la vida, fruto de los cambios en la tecnología, el conocimiento y la información y la comunicación, han generado el replanteamiento de muchas concepciones y relaciones sociales sobre las cuales se había constituido el proyecto de control hegemónico. Muchas de ellas abren puertas y se encuentran con reflexiones planteadas en algunos tópicos en la educación popular. Si sabemos construir estos enlaces, nos permitirían profundizar la concepción de la educación popular, en el sentido que he desarrollado en los acápite anteriores.

La educación y la escuela de este comienzo de siglo ha sido reconfigurada. Han aparecido otros dispositivos de comunicación, formación, y aprendizaje. Muchos de los nuevos fenómenos tecnológicos y sociales cumplen el papel de mediación que antes estaba ubicado en el maestro, la maestra, la escuela y sus dispositivos de saber. La autoridad del conocimiento se ha irrigado a múltiples escenarios, los universos simbólicos de los sujetos del acto educativo se han transformado, el cuerpo y la imagen cumplen nuevas funciones sociales y lexicales, el tiempo y el espacio se han reconfigurado; las paredes de la escuela se rompieron con lo digital, y muchas de las mediaciones comunicativas de este tiempo realizan procesos de saber y conocimiento nunca antes vistos, a la vez que se da una dinámica de masificación de estas tecnologías.

Frente a estas realidades, la teoría crítica como fundamento de la educación popular y las pedagogías críticas reorganiza sus teorías, metodologías, marcos conceptuales, procesos de interacción e incidencia, los cuales ya no son suficientes para explicar el nuevo tiempo. De igual manera, el proyecto de control y de poder toma otras formas, exige a las posiciones críticas comprenderlas y dar cuenta de ellas y sus contenidos para hacer posibles hoy las resistencias, las propuestas, las protestas y el uso de ellos desde una perspectiva alternativa, que construyan las nuevas formas de la emancipación de estos tiempos, lo cual configura los nuevos enunciados de las pedagogías críticas. Observemos para cerrar rápidamente algunas de ellas.

a. Con los grupos del debate contemporáneo de la ciencia

Desde la física y las ciencias naturales se ha abierto un amplio campo de cuestionamiento a toda la modelización de la ciencia, basado en la física mecánica, desde los desarrollos en la relativista y la cuántica. Ello ha dado origen al replanteamiento del determinismo, entendido como: “Las leyes de la materia y del movimiento son universales e imponen que el estado de la totalidad de cuanto hay en el mundo, en un cierto instante determine exactamente lo que se producirá a continuación.”²³⁴

234 CHARPAK, Georges, OMNÉS, Roland. *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. 2005. Pág. 54.

Esto ha llevado a considerar el conocimiento y la ciencia en constitución y en expansión, lo cual implica una crisis de esa manera de entenderlos, con los cuales se ha construido todo el paradigma del conocimiento dominante en los últimos cuatrocientos años (modo 1 de la ciencia), el lógico racional o positivismo, y que da forma al capitalismo. Es así como se replantea:

- La manera de entender lo científico.
- La existencia de un objeto de conocimiento único.
- Mundos emergentes más allá de los conocidos.
- Cambio en la idea de tiempo y espacio.
- Crisis de la matriz epistémica de la ciencia clásica.
- Revisión del término ciencia.
- La emergencia de “la tercera cultura”²³⁵ de la ciencia.
- Libertad epistemológica y diversidad metodológica.

Ello da forma a lo que se ha venido denominando el modo 2 de la ciencia, en donde se afirma que no existe ciencia sin contexto, sin historia, sin lenguaje, en donde se hacen presentes los intereses y ella se produce en condiciones y relaciones sociales de poder.

La emergencia de estas miradas permite recoger la tradición de saber y conocimiento trabajada en la educación popular, para reposicionar la idea de saber, así como los procesos metodológicos diseñados en la sistematización como proceso investigativo para hacer visibles las epistemes de la práctica.²³⁶ De igual manera, la forma como los grupos populares y el público en general se relacionan con la ciencia y sus producciones, mostrando una idea de apropiación de ella.

El encuentro de la educación popular y las pedagogías críticas con los paradigmas que cuestionan al positivismo que se han venido desarrollando en Europa (complejidad, holismo, investigación de segundo orden y otros), plantea una alianza que para quienes venimos de los pueblos

235 MEJÍA, M. R. *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

236 SERRES, Michel. *Le tiers instruit*. París. Gallimard. 1992. (fotocopia)

latinoamericanos, lo que no podemos olvidar son los compromisos de la educación y la pedagogía con la transformación de las situaciones de injusticia y desigualdad en la búsqueda de no generar ésta por medios y procedimientos educativos. Además, la necesidad de que la educación incida sobre la sociedad para no repetir esas condiciones, lo cual requiere de una opción política, educativa y pedagógica en los actores de estos procesos en la sociedad.²³⁷

b. La tecnología: una nueva realidad de poder y educación

Quizá uno de los fenómenos más sorprendentes de este tiempo es la emergencia de todo el fenómeno tecnológico y sus aparatos, que invadieron la vida cotidiana de infinitos habitantes del planeta, incluidos los grupos populares, los cuales los usan y los han incorporado en su mundo, haciendo presente en ella alguna de las revoluciones tecnológicas (transistorización, imagen, informática, telemática, biotecnología)²³⁸ y en la interacción con ellas, produciendo modificaciones en sus intereses, satisfactores, y modificando la realización de algunas de sus necesidades.

Este hecho tecnológico exige ser trabajado como cultura de esta época sin caer en el dualismo entre tecnofóbicos (causa de todos los males), tecnófilos (solución a todos los problemas), lo cual va a requerir y reconocer la mutación a la que asistimos en el saber y el conocimiento. Éstas, reconocidas como tecnologías intelectuales que redefinen capacidades como la memoria, la percepción, la imaginación. De igual manera, redefinen procesos pedagógicos. Allí se exige develar las lógicas administrativistas

237 En ese sentido, se ha construido un acercamiento crítico al conocimiento desde esas bases de la física en donde se cuestiona el modelo del positivismo lógico (Einstein, el relativismo, Heisenberg, la indeterminación, Pauli, la exclusión, Bohr, la complementariedad, Planck, los inobservables, Prigogine, la irreversibilidad). Es desde estas perspectivas y no desde el discurso postmoderno —el cual plantea que la realidad es una construcción sólo de la mente y por lo tanto siempre el conocimiento es temporal y relativo— es decir, sin posibilidad de generalización y de crear principios universales más allá del tiempo-espacio en los cuales fueron enunciados. Por ello, alertamos para hacer un trabajo paciente y riguroso, lejos del discurso “light” de estos asuntos, tan de moda en los ambientes académicos.

238 ESCOBAR, A. *La invención del tercer mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá. Norma. 1998.

en sus metáforas, construir las propias de una educación crítica, así como visibilizar las lógicas del mercado en su uso, y tras ella la discusión del software libre. Se trata de “acompañar un cambio de civilización que vuelve a cuestionar profundamente las formas institucionales, las mentalidades y las culturas de los sistemas educativos tradicionales, y sobre todo, los roles del maestro y el alumno.”²³⁹

Estos procesos, centrales a la manera como el capitalismo incorpora y modifica sus mecanismos de control, integrando esas prácticas aparentemente de uso normal de las tecnologías a los procesos de valorización económica, configurando un nuevo escenario de prácticas sociales, relaciones de poder, redes virtuales de interacción, coordinación de acciones es, al decir de Arturo Escobar, “Un nuevo escenario de mercado unificador de información, conocimientos y sensibilidades, donde los sujetos son convertidos en usuarios, consumidores para unos mercados más globales.”²⁴⁰ Por ello, es urgente desde las conceptualizaciones de saber popular, recuperar esas tecnologías de los grupos populares, presentes en sus vidas y en las dinámicas productivas.

Tener en cuenta este horizonte tecnológico en las luchas y sentidos de los sectores populares, no es simplemente alimentar el discurso liberal del derecho para tener acceso a ella, a ser educados para su uso, a colocarse en sus redes, a tener los aparatos. Es necesario salir de una visión instrumentalista de la tecnología más allá del consumo tecnológico y poder reconocer cómo esa brecha tecnológica está construida sobre la desigualdad estructural de la sociedad, y cómo ese consumo está dirigido desde la industria tecnológica y de comunicación. Además, se hace necesario reconocer lo político más allá del uso, en su diseño, en su lógica, y que ésta, no es neutra, ni en su uso ni en su producción, ni en sus lenguajes, ya que producen subjetividades, saberes, lógicas de acción personales y colectivas.²⁴¹

239 LEVY, P. *Cibercultura, La cultura de La sociedad digital*. Barcelona. Ánthropos. 2008. Página 145.

240 ESCOBAR, A. Op. Cit.

241 HUERGO, J., FERNÁNDEZ, M. *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales*. La Plata. Universidad de la plata. 2005.

Como educadores populares, significa pensar los elementos anteriores, pero además dar paso a su incorporación en los procesos desarrollados por nuestra concepción, lo que exige construir esa relación comunicación-educación a la luz de las nuevas realidades de estos soportes del hecho educativo y elaborarlo conjuntamente con quienes desde una perspectiva crítica vienen planteando la emergencia de la educomunicación, que apunta a comprender la ruptura de los estancos de lo formal, lo no formal, y lo informal.²⁴²

c. Con las teorías críticas eurocéntricas y el marxismo del nuevo capitalismo

Se vienen desarrollando interpretaciones y debates para enfrentar las visiones ante el auge y protagonismo de la tecnología, el conocimiento, la información y la comunicación en estos tiempos, y de las distintas denominaciones que se le dan a este tiempo,²⁴³ según reseñamos en páginas anteriores y en forma bastante interesante en la relectura marxista de este tiempo, que la realizan estas nuevas realidades, a la vez que muestran otros caminos conceptuales, le señalan a estas lecturas que están olvidando la manera como se produce el control y el poder en este tiempo.

De igual manera, en la comprensión con la cual se hace visible que esos bienes inmateriales se convierten en fundamento de la reestructuración del mundo productivo, social y cultural, mostrando cómo esas lecturas que olvidan el poder hacen ver en sus planteamientos como si

Ver también: Freire, J. (2006) “Especulaciones sobre el futuro de la web 2.0 en España: Innovaciones sociales y políticas”. Ponencia presentada en el Congreso “Conocimiento Abierto. Sociedad Libre” del Observatorio para la Cibersociedad. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/plenaria.php?id=1105> Consultado 25 de enero de 2011.

242 RUEDA, Rocío. *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona. Anthropos. 2007.

243 MEJÍA, M. R. “Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación”. Ponencia al Congreso de Maestros Gestores. Medellín. 2008. Publicado en: revista *Aletheia*, volumen 2, No. 2 (2010). Colombia. CINDE. 2010. Página 47. Disponible en internet en: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/aletheia/issue/view/9/showToc> Consultado 28 de febrero de 2011.

estuviésemos en un momento en el cual el conocimiento ha llegado a su máximo nivel, produciendo una transformación de lo societal y debemos colocarnos sólo integrados en estos cambios, como si se tratara de sociedades neutras que han llegado a un pico en el conocimiento, y realizando una lectura de ellas, que estamos insertos allí, para vivir de otra manera, en la cual debemos disfrutar de ese bienestar propiciado por ese desarrollo.

Las posiciones críticas intentan explicar el debate con esas posiciones. Para ello, buscan explicitar el poder presente allí, e intentan interpretar este momento en el cual el capital sigue ejerciendo su dominio y más con la caída del socialismo real. La exigencia de interpretar estos fenómenos abre multitud de comprensiones de este tiempo, desde los que dicen que éste sólo es el mismo tipo de control y dominación, hasta aquellos que plantean que la realización del control capitalista de esta etapa se hace no desde una nueva etapa de él, sino bajo una nueva forma de él.

En ese sentido, hoy el debate se abre a las teorías críticas y marxistas para interpretar este tiempo, y vuelven los debates sobre el papel del trabajo intelectual social, la centralidad del trabajo, la ciencia, los nuevos procesos de producción, el lugar de la tecnología y el conocimiento allí, la obsolescencia productiva industrial de la gran empresa, la centralidad de las pequeñas unidades productivas, la globalización, el fordismo y el post-fordismo, la internacionalización y los nuevos lugares del centro y la periferia, la reestructuración de la clase obrera, el lugar del trabajo inmaterial, la alteración de la ley del valor y las consecuencias de estos aspectos y muchos otros en la organización capitalista de la sociedad. Es decir, asistimos a un movimiento en los mapas cognitivos y conceptuales-metodológicos de los paradigmas críticos, para interpretar este momento de cambio en el cual nos encontramos.²⁴⁴

244 NEGRI, T. *Marx, más allá de Marx*. Madrid. Akal. 2003. AMIN, S. *Crítica de nuestro tiempo a los ciento cincuenta años del Manifiesto Comunista*. México. Siglo XXI. 2001. PETRAS, J. *Globanoley, el lenguaje imperial, los intelectuales y la izquierda*. Buenos Aires. Antídoto-Herramientas. 2000. BIFO, Franco Berardi. *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento social*. Madrid. Fabricante de sueños 2003.

Para los educadores populares, desde la especificidad y multivariedad de las prácticas, le va a exigir una relación con estas nuevas conceptualizaciones para reconocer cuál se acerca más a sus procesos y el lugar que tiene allí los grupos excluidos y subordinados para determinar la lógica del capital en este tiempo y su influencia en ellos, y en sus prácticas específicas. De igual manera, releer esas conceptualizaciones desde sus realidades, contrastándolas y enriqueciéndolas con sus particularidades, dando forma a una nueva teoría social desde los bordes del sistema, les van a permitir una acción práctico-educativa más eficaz en su proyecto emancipador.

d. En las conceptualizaciones de lógicas de conocer más allá de las racionales

Un tema permanente en la discusión de la educación popular de los años setenta y ochenta del siglo anterior, fue el reconocer los conocimientos y saberes que no se desarrollaban en la lógica racional, logocéntrica, occidental y eurocéntrica. Para ello, se le dio un lugar central a los saberes populares, como esa otra matriz de conocer que nos colocaba en una episteme diferente a la teórica e intelectual, de quienes habían recibido una influencia del mundo académico constituido en la hegemonía de ese pensamiento, en nuestros territorios. Por ello, hablaban de un tiempo contextual (latinoamericano) y un tiempo intelectual (eurocéntrico).

Uno de los caminos para hacer emerger esos saberes fronterizos y de otras lógicas, fue dando configuración a la sistematización como proceso investigativo para generar una producción de saber propio de las epistemes prácticas.²⁴⁵

De igual manera, las búsquedas no racionales de la educación popular fueron muy ricas y se vieron manifestadas en infinidad de propuestas metodológicas que apelaron al juego, a las dinámicas de grupo, a las na-

245 CENDALES, L. "La Metodología de la sistematización: una construcción colectiva", Revista *Aportes* # 57, Bogotá 2004. GHISO, A. "La sistematización en contextos formativos universitarios". En: *Revista Internacional Magisterio*, No. 33, junio-julio. Bogotá. 2008. Páginas 76-79.

rrativas y formatos diferentes a lo escritural para dar forma y contenido a esa expresión y producción propia de los grupos populares. Una anécdota de ello la cuenta Frei Betto: “Acontece que había un problema, los médicos hablaban en FM y las mujeres captaban en AM, no conseguían sintonizarse. Me llamaron para saber dónde estaba el corto circuito, asistí a algunas sesiones y percibí una gran falla en el uso pedagógico del material, desde allí, luego en mi trabajo con comunidades de base y hoy en mi trabajo de educación popular, confirmo cada vez más que el material pedagógico tampoco es neutro.”²⁴⁶

En esta perspectiva, desde diferentes concepciones y procesos de investigación en los campos de la biología, psicología, y la educación, han ido emergiendo una comprensión de lo humano, la cual no sólo llega a formular la integralidad de lo humano con modificaciones biológicas, sino un replanteamiento sobre la mirada de las inteligencias, que ha llevado a reconocer ocho inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista.²⁴⁷

En esta visión, todos los seres humanos tendríamos al menos estas inteligencias, las cuales serían desarrolladas según las posibilidades y tendencias de las bases biológicas individuales en relación con los entornos naturales, contextos culturales y grupos sociales con los cuales nos encontremos en nuestra vida, especialmente en la infancia.

Las rupturas de las fronteras entre educación formal, no formal e informal hace necesaria la construcción de pedagogías que recuperen ese escenario cultural que se abre, por ejemplo, en las vidas virtuales, en la sobrecarga informativa, en la reorganización del afecto y del cuerpo desde nuevos escenarios, que exigen salir de lecturas estrechas de sociedad de consumo (sin negarla) para construir los nuevos posicionamientos críticos en esas esferas antes desconocidas o negadas en las pedagogías críticas. ¿Cómo hacerlo con un nuevo fundamento de relaciones sociales sin caer en el discurso fácil de la postmodernidad y la nueva era?

246 BETTO, F. *Essa escola chamada vida*. São Paulo. Editorial Ática. 1986. Página 59.

247 GARDNER, H. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica. 1987.

e. La emergencia de las educomunicaciones²⁴⁸

En las reflexiones sobre las nuevas tecnologías, se ha ido abriendo una en particular sobre la manera como impactan los procesos comunicativos derivados de estos cambios, las prácticas educativas, encontrando la manera como lo educativo es modificado y puesto en cuestión por una serie de hechos que se dan frente a estas realidades. Una de las mayores es el replanteamiento de la separación tajante entre lo formal, lo no formal e informal, y la consiguiente reestructuración de los modelos de socialización, debilitando la hegemonía de lo oral y lo escrito, y abriéndose campo toda una serie de aprendizajes que se dan en la imagen, los sonidos, la información, generando otros lugares de saber, con múltiples causales de circulación que diversifican los procesos de acceso, producción circulación, acumulación del saber y el conocimiento, generando una forma mosaico de ellos,²⁴⁹ y unas subjetividades centradas sobre lo corporal.

El surgimiento de las educomunicaciones, que pone cada vez más en cuestión los mundos propuestos en el paradigma lógico-racional y que nos lleva a explorar el mundo de los aparatos, las emociones, lo semiótico y las configuraciones que algunos llaman de hemisferio derecho del cerebro, lo cual va a requerir no sólo comprenderlos, sino reconocer la lógica de poder existente allí y construir en esas esferas procesos pedagógicos alternativos y críticos, que retomados para lo educativo y lo pedagógico nos lleven a constituir unas pedagogías sobre nuevas bases y con estructuras y dispositivos nuevos y variados.

Esto significa también, salir de reduccionismos frente al fenómeno comunicativo y educativo, en los cuales se constriñe a una función mediática de uso instrumental de medios y procesos comunicativos o a una ontologización de la comunicación, como que ahora viniera a reemplazar el

248 Para una ampliación, remito al capítulo IV de mi libro: *Las escuelas de la globalización. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

249 MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Bogotá. Editorial Norma. 2003.

hecho educativo, convirtiéndose ella en el horizonte, fundamento y dinamizador humano perdiendo su sentido de mediadores. De igual manera, significa salir de los pedagogicismos que intentan reducir la actividad educativa al uso instrumental didáctico, sino también en una aparente elaboración a sólo procesos semióticos. Estamos frente a una nueva episteme de esa relación comunicación educación, la cual va a requerir no sólo reelaboraciones de su entendimiento, sino también una nueva realidad de esos aprendizajes situados, que forjan la educomunicación²⁵⁰ y el nuevo tipo de mediaciones.

En este sentido, se abre paso en la educación popular y las pedagogías críticas la exigencia para darle un lugar en sus prácticas a esas múltiples narrativas, sensibilidades y lenguajes que, cuestionando el logocentrismo, vuelven a colocar en el escenario a ese ser humano integral como actor de sus prácticas, el reconocimiento de otras formas de conocimiento, la realidad de un sujeto de práctica (situado) activo, poseedor de saberes, lo cual restablece la relación dialógica y de negociación cultural que a su vez permiten superar la formación instrumental y eficientista en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), y profundizar en las transformaciones culturales que estas producen en subjetividades, saberes y maneras de actuar y pensarnos colectivamente.

f. Transformaciones epocales con cuerpo de joven

La vehiculización de estos nuevos lenguajes y formas de comunicación que articulan nuevas subjetividades, visibles en la manera como se constituye las mediaciones de ellas en las culturas juveniles a través de esos procesos tecnológicos, nos dejan ver temas tan profundos como otras formas de consolidar la experiencia, otra manera de autotematización de sus acciones, de relacionarse con el mundo, con los otros grupos etéreos, de constitución de identidades y del yo mediadas por las NTIC, ello va a generar unas particularidades que comienzan a ser trabajadas para dar cuenta de la manera como estas culturas aparecen descentradas, dispersas,

250 HUERGO, J., FERNÁNDEZ, M. *Cultura escolar, cultura mediática, intersecciones*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Colegio académico de comunicación y educación (ACE). 1999.

inestables, frente a lo que antes era señalado como las formas prioritarias del comportamiento y de la socialización.²⁵¹

Urresti²⁵² ha llamado a esto la constitución de un “nuevo sistema de objetos”, el cual tiene como elementos básicos: ser nómadas, ya que van a múltiples sitios llevados por su portador; cumplen múltiples funciones, imagen, archivo, texto visual, cámara, etcétera; y poseen el don de la ubicuidad, se conectan en redes desde cualquier sitio.

En ese sentido, se puede decir que el fenómeno tecnológico produce una serie de transformaciones que se enumeran a continuación, de estas sólo se desarrollará una, dejando las otras para futuros escritos:

- a. Construye lo social con base en la información y lo comunicativo (cultura mediática).
- b. Produce una semiotización de la vida cotidiana, construye nuevos códigos culturales, simbología, a partir de la emergencia del lenguaje digital.
- c. Circulación social. El consumo reestructura el lugar de la producción, ya que sus productos objeto no son físicos.²⁵³
- d. Modifica la lógica de acción, que va más allá de la lógica racional con un entramado de emoción.
- e. Emergencia de la idea de red, rompe formas organizativas anteriores en cuanto trae otro tiempo, otra distancia y otras formas de relación.

251 MUÑOZ, G. “La comunicación en los mundos de vida juveniles. Hacia una ciudadanía comunicativa”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Enero-junio, año/vol. 5, No. 001. Versión impresa. Manizales. Universidad de Manizales. 2007.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona. Ariel. 1999.

252 URRESTI, M. (editor) *Ciberculturas juveniles, los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. Buenos Aires. Editorial La Crujía. 2008.

253 Alvin Toffler ha planteado el concepto de “prosumidor”, para indicar una tendencia del mercado que tiene su manifestación en la personalización de los productos, tomando parte el consumidor en el diseño y la producción de aquello que consume.

- f. Rompe la razón dualista, la organiza y constituye con múltiples opciones.
- g. Emerge una reestructuración de lo público, los espacios tienen menos plaza pública y más imagen, con una esfera pública internacional de ciberciudadanos y los medios como un nuevo intelectual colectivo.
- h. Construye una nueva espacialidad, las identidades se descentran del territorio físico con una desterritorialización fragmentada y múltiple.
- i. Construye otra forma del tiempo, nuevos mapas mentales con un anclaje muy fuerte en el presente, con un pasado y un futuro relacionados en forma débil.
- j. Descentra el aprendizaje de la escuela y del tiempo escolar organizado en torno a lo curricular-hora-clase.

Todos estos cambios están en la base de la conformación de las culturas juveniles de nuestro tiempo y hacen de ellos, aspectos a ser trabajados para su comprensión. Para los educadores populares esto se constituye en un reto central, pues se va a requerir construir elementos de su propuesta para atender a estas poblaciones con y desde sus particularidades, construyendo esa zona de aprendizaje próximo, acorde con sus postulados de la educación popular, pero en coherencia con la especificidad de este grupo social.

g. La perspectiva de género: una urgencia en los procesos

Una de las características fuertes de la educación popular es que sus enunciados y planteamientos básicos han sido desarrollados por autores y autoras que en su formación han venido del pensamiento eurocéntrico, y en ese sentido una matriz patriarcal ha estado muy presente en su constitución y en su desarrollo. Este hecho es verificable en muchos de los textos sobre los cuales se ha trabajado la educación popular, sean escritos por hombres o mujeres.

Pero cuando se mira la perspectiva histórica de ella, las luchas de las mujeres han estado presentes a lo largo de su constitución como lo hemos se-

ñalado en la primera parte de este texto. Sin embargo, en la trama misma de la educación popular no aparece constituida con las particularidades de una especificidad que permita trabajar esas nuevas maneras como el saber-poder presente en el conocimiento, en las formas racionales, en el deseo, en la manera de tratar la naturaleza, en la subjetividad, en la manera de ejercer la autoridad, deben ser repensadas para construir la posibilidad de un mundo en el cual con la sabiduría que se encuentra en lo que pudieran ser las epistemes particulares de las mujeres, enriquecer los proyectos de transformación y emancipación de la sociedad.

Pero esas transformaciones no pueden quedarse sólo en el ámbito del discurso. Es necesario recoger el acumulado histórico que han traído las mujeres al desarrollo y a la práctica de la educación popular para construir apuestas sobre lo masculino y lo femenino en donde en coherencia con la propuesta metodológica de la negociación cultural nos permita construirnos en una apuesta social en la cual desmontar la patriarcalidad es parte importante en cada práctica educativa, en cada mediación pedagógica, y por qué no, en cada relación humana en las múltiples esferas de la individuación de la socialización, de la emergencia en lo público, de la participación en movimientos, de la vinculación a formas gubernamentales y de la elaboración crítica de lo masivo y las nuevas tecnologías. El reto está planteado, y deberá ser asumido para construir una educación popular cada vez más integral.

h. Es necesario cuestionar la forma y los contenidos de la crítica

Quizá éste va a ser uno de los aspectos más fuertes para el pensamiento crítico. Debemos aprender a criticar la manera como criticábamos para construir la nueva manera de ella, en cuanto tenemos que reconocer esa matriz eurocéntrica y patriarcal que ha propuesto una episteme de control en el saber y el conocimiento, su manera de la verdad hizo que construyéramos también formas universales racionales de las que ha emergido un pensamiento y una práctica dogmática, en cuanto la matriz epistémica es la misma.

En muchas ocasiones nos negaron los conocimientos existentes en la práctica y en otros objetivó la realidad, sacando al sujeto de ella. El tipo

de conocimiento objetivo no nos permitió ver la diversidad, la diferencia, y la interculturalidad que enriquece. Quizá este abandonar esta forma de la crítica nos irá a hacer más libres para construir esas otras formas que todavía no tenemos pero se avizoran. Una crítica que reconociendo la diversidad, encuentra en la diferencia que también busca la emancipación, ser potencia transformadora.

De igual manera, se hace urgente la actualización conceptual, epistémica y metodológica que nos guiaron y acompañaron. Si bien muchas de ellas son clásicas, en ese sentido, referentes necesarios para comprender las formas del control y el poder de este tiempo, son insuficientes para dar cuenta de las nuevas realidades. Por ello, se hace urgente volver a ellas con un espíritu crítico que las actualice, lo cual va a exigir nuevos desarrollos para reconstituirlos como vigentes en este tiempo.

i. Reconocimiento de los grupos originarios y las minorías

La visibilización en nuestras realidades latinoamericana, africana y asiática de los grupos originarios y minorías como culturas diferentes, con cosmovisiones y epistemes propias, ha permitido la emergencia de la educación propia, que relea las claves pedagógicas de Occidente y exige del pensamiento crítico un verdadero ejercicio de interculturalidad para dar cuenta de la diferencia que nos enriquece y enfrenta la crítica liberal a las identidades que busca homogenizar y construir su proyecto cultural de modernización como el único y universal manifiesto, a través del norte y el eurocentrismo, la patriarcalidad, negando la construcción de lo singular.

Un hecho significativo que visibiliza cómo se van haciendo realidades esas búsquedas es la manera como el “buen vivir”²⁵⁴ ha sido recuperado de estas culturas y colocado como parte de la alternativa desde nuestros grupos originarios a la mirada eurocéntrica. Esta idea va a ser clave para

254 KATU ARKONADA (entrevistador) “El buen vivir, elemento estructural de una nueva sociedad”. Entrevista a M. E. Choque realizada en Bolivia para la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas. 29 de marzo de 2010. En: revista *Rebelión*. Disponible en internet en : <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=103073> Consultado 28 de febrero de 2011.

mostrar cómo estamos frente a dos cosmovisiones que necesitan realizar una negociación cultural para construir mundos, no sólo a través de la cooptación, sino del enriquecimiento intercultural.²⁵⁵

El “buen vivir” está presente como una dimensión integradora, en donde se reconoce que todas y todos somos parte de la naturaleza, siendo la tierra el hogar de los seres vivos. Todo está conectado, por ello más que dueños somos cuidadores de la naturaleza. Es un concepto que se encuentra en las diferentes culturas originarias indoamericanas: *sumakkawsay* (la vida en plenitud) de la cultura quechua, *baluwaba* (universo como unidad de la naturaleza y lo humano de la cultura kuna, el *suma oamaña* (el bienestar de tu fuerza interna, de los grupos aymaras).²⁵⁶

Su fundamento es que su realización no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente, la cual enfrenta los proyectos individualistas y una convivencia del grupo, cuidando de que no haya miseria ni discriminación, con el mínimo de cosas necesarias, que garantice a todos la subsistencia. En ese sentido, se ve como una crítica a la idea de desarrollo entendido como crecimiento, devolviéndole la ética cósmica a la convivencia humana y a la cultura de la vida.

Curiosamente, muchos de esos principios que comienzan a recogerse del “buen vivir” encuentran cercanía con la educación popular, la cual fundamenta una opción ética de transformación, enfrenta y reelabora la mirada eurocéntrica de la vida planteando un nuevo contexto social fundado en la construcción de justicia social; las posiciones monoculturales dando paso a la intra-culturalidad y la interculturalidad y a la negociación cultural y el diálogo de saberes; los dualismos: humano-naturaleza, sujeto-objeto, y los demás sobre los cuales se ha constituido Occidente. En este sentido, la unidad de buen vivir y educación popular es el reencuentro con el proyecto transformador y las pedagogías emancipadoras desde el tronco epistémico de las culturas primigenias.

255 ESTERMANN, J. *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. La Paz. ISEAT. 2008.

256 IBÁÑEZ, J. “Un acercamiento al buen vivir”. Ponencia a la asamblea intermedia del CEAL. San Salvador. Noviembre 15-19 de 2010.

j. Nuevas lecturas de los movimientos sociales

Si algo le ha dado especificidad a la educación popular ha sido su vínculo a los procesos organizativos a través de los cuales se hace real la participación de sus actores, en la transformación de las estructuras injustas desde la opción de los grupos populares que sufren opresión, control y dominación, está en el fundamento de la educación popular esa opción por la organización como forma de concretar la conciencia social y política ganada y construir proyectos de poder popular y alternativos.

Sin embargo, la caída del socialismo real, la crisis de los proyectos armados, la emergencia de movimientos contruidos sobre la diferencia y la subjetividad, así como la modificación de la formas de organizarse y gestar los movimientos de impugnación, como la existencia de una etapa diferente del dualismo reforma-revolución, abrieron una reflexión amplia sobre los sentidos y realización de la emancipación en el contexto actual, mostraron nuevos umbrales a las luchas contra la desigualdad y la injusticia que visibiliza el escenario mundial dos grandes zonas, las integradas y las zonas de vulnerabilidad social.²⁵⁷

A la vez que la educación popular enriquecía la emergencia de estos movimientos fue apareciendo la idea de que no era posible la protesta sin propuesta, lo cual exigía una nueva articulación de lo político y lo social, situación que fue configurando a lo largo del continente propuestas de participación de grupos de izquierda y de educadores populares en las lides electorales, planteándose allí la necesidad de hacer un uso de la democracia representativa para ir más allá y construir desde los gobiernos locales, las formas de la democracia participativa como manifestación micro del poder popular, aspecto que trajo consigo los debates sobre ser gobierno, ser poder, y la manera como esto nos habría de llevar a otros criterios de representación y de calidad de vida y vida digna de los sectores populares, no enmarcadas en el mercado.²⁵⁸

257 CASTEL, R. *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona. Paidós. 1999.

258 MÚNERA, L. *Rupturas y continuidades. Poder y movimiento*. Bogotá. s/e. 2002.

En este período, en los aspectos educativos y al interior de los gobiernos de raigambre popular emergió la necesidad de la contribución de movimientos sociales de la educación, que jalonaron desde la concepción de la educación popular, una visión no neoliberal de ella: no reducida al ejercicio liberal del derecho, sino entendida como aquella que, leída a la luz de las nuevas realidades, mantiene el horizonte transformador²⁵⁹ y lucha diariamente por construir las propuestas alternativas que visibilicen las modificaciones del sistema educativo para hacer posibles esas transformaciones mayores.

k. Construcción de proyectos educativos y pedagógicos alternativos

De igual manera, la pedagogía crítica y la educación popular han venido aportando desde sus quehaceres prácticos a conjugar sus múltiples y variadas propuestas una tarea central: la construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos²⁶⁰ y al interior de ésta, colocar la tarea de que los grupos, instituciones, personas, organizaciones, estén permanentemente alerta a toda forma de control, poder u autoridad que domine usando los procesos educativos para producir injusticia y desigualdad.

Por ello, su ejercicio coherente con las luchas anti-capitalistas y populares de estos tiempos es por dar lugar en la vida de quienes luchan por otro mundo mejor, a formar capacidades críticas y autocríticas, por transformar las formas organizativas actuales y sus contenidos para hacerlas vigentes en estos cambiantes tiempos, en el día a día de la nueva sociedad que se pretende construir, produciendo no sólo una modernización de lo político-gremial y sus formas, sino una transformación de ellas.

259 *Movilización Social por la Educación: Paradojas de educación*. Bogotá. Planeta Paz. 2008.

260 Cfr. “Movilización Social por la Educación”. Disponible en internet en: <http://documentosmse.blogspot.com/2010/04/la-construccion-de-proyectos-educativos.html> Consultado 28 de febrero de 2011.

l. Construir otras pedagogías de la emancipación

Las profundas transformaciones del mundo actual y de las formas del control del capitalismo, que se modifica ante las nuevas realidades, exige también actualizar las luchas, ya que las experiencias de hoy no pueden ser como las de ayer. Esta recreación en el aquí y el ahora del mundo al que se aspira nos muestra una historia emergente que exige nuevas categorías sociales y políticas para hacer reales esas otras reformas y otras revoluciones que construimos, en donde una nueva epistemología intercultural nos libera de las categorías fijas y transforma nuestra manera de cambiar llevándonos a un ejercicio cotidiano del poder en la sociedad.

Para quienes trabajamos en educación, asumir ese horizonte en la práctica cotidiana es beber de las fuentes históricas de las pedagogías críticas liberadoras, pero ante las nuevas realidades esto requiere recrear el carácter emancipador de ellas en los escenarios de aprendizaje concretos, más allá del discurso, en la esfera cotidiana del quehacer educativo, recreando desde la pedagogía el proyecto emancipador, donde en el día a día emerge esa democracia radical como gobierno del pueblo y de la gente, lo cual materializa las nuevas alianzas que nos muestran esos otros métodos donde se permite la unidad en la diversidad, en donde la meta se construye en el camino, dando lugar a nuevas rutas prácticas de lucha y conceptuales de teoría crítica. Así, se van creando otros tipos de imágenes y acciones que van poblando los nuevos quehaceres de la pedagogía crítica y creadora. Como dicen los zapatistas, “desde la furia digna”, fundamento de la opción ética-política por transformar esta sociedad.

m. Otra construcción de lo público

Las contradicciones generadas en los gobiernos populares trajeron consigo no sólo el debate de la democracia y la necesidad de su reinención, sino que también abrieron el debate sobre lo público, en cuanto muchos de los gobiernos de raigambre popular y de izquierda se tomarían para sí, no sólo lo político y lo social, colocando a esta última en la esfera de lo electoral, sino el ejercicio de la política de sus organizaciones y movimientos como representación de la nueva forma de lo público, aspecto que llevó a diferentes movimientos sociales a establecer una distancia crí-

tica, desde una mirada que señalaba que esa forma de lo público generaba los viejos problemas de la constitución del Estado liberal con sus secuelas de clientelismo, corrupción y personalismo, así como de la democracia representativa y sus problemas, lo que permitió avanzar en la idea de lo público como una construcción permanente²⁶¹ con múltiples actores. Desde luego, sectores de la educación popular no sólo desarrollaron la idea, sino que la fueron levantando como una nueva propuesta de participación y de interpretación del ejercicio de los gobiernos y de construcción de poder popular, desde lo público popular o subalterno.

En ese mismo aspecto, la constitución de un escenario multilateral ha creado un espacio público mundializado que, al constituirse en lugar de confrontación y negociación de posiciones, ha comenzado a ser llenado por educadores populares para tratar de influir sobre la construcción de política pública a nivel internacional, mostrando cómo estamos adentro del proyecto de control, convirtiendo ese espacio en el nuevo nicho de construcción del poder popular, aprovechando las fisuras del sistema, para construir allí en el debate y la lucha por y para las nuevas tareas de la emancipación desde la especificidad educativa.

5.1 A manera de cierre abierto

Son muchos los otros aspectos en los cuales la Educación Popular ha ido forjando búsquedas que dan forma a las nuevas rebeldías de ella, que algunos llaman nuevos paradigmas. Entre otros aspectos difíciles de desarrollar acá por la falta de espacio están: la emergencia de otras subjetividades; en el trabajo de género la emergencia de las masculinidades y la diversidad sexual; el problema del hambre del que se desprenden debates sobre la seguridad, soberanía y autonomía alimentaria; la crítica a una formación para sectores populares con estructuras formales (escuela, universidad), desarrolla planteamientos sobre la pluriversidad y multidiversidad; la relectura de las ciencias sociales, acerca a teorías críticas en las ciencias naturales, fundadas en la segunda ley de la termodinámica como la teoría del caos, del azar y otras derivaciones, construyendo posibili-

261 FRASER, Nancy. *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes. 1997.

des diferentes para el conocimiento y las formas escolarizadas de él, todo el paso en la ética de un paradigma antropocéntrico a uno biocéntrico hacen emerger temas y problemas.

Es decir, estos tiempos han traído una renovación del accionar de la educación popular, pero también la constitución de la educación popular como una concepción educativa, propuesta para todos los ámbitos y para toda la sociedad, la cual en su acumulado tiene prácticas cada vez más amplias, una teoría y una pedagogía con múltiples resoluciones metodológicas e infinidad de creativos dispositivos, lo que da signos de su vigor renovado para seguir creyendo y mostrando cómo otro mundo es posible, y él comienza a nacer en quienes asumen esta propuesta educativa para su quehacer.

El camino trazado por Simón Rodríguez a comienzos del siglo XIX sigue iluminando una ruta que se hace más urgente y necesaria en este tiempo de cambios y transformaciones, y en estas condiciones en las cuales en nuestra realidad se dan nuevas formas de exclusión y segregación. No en vano seguimos siendo la región más inequitativa del planeta, según los últimos índices de medición y con un modelo de educación cortado para la globalización capitalista a la manera euro-norteamericana, lo cual nos lleva a citar al maestro Simón Rodríguez, cuando hace dos siglos afirmaba:

“¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos (...) yo dejé la Europa (donde había vivido veinte años seguidos) por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán para siempre) emprender una educación popular, para dar ser a las Repúblicas imaginarias que ruedan en los libros y en los congresos.”²⁶²

262 RODRÍGUEZ, S. *Escritos*. 3 volúmenes (Compilación y estudio bibliográfico). Caracas. Sociedad Bolivariana de Venezuela. 1954. Tomo III. Página 71.

Anexo No. 1

Paradigmas educativos		
Alemán	Francés Sajón	Latinoamericano
Corrientes		
Clásica-tradicional (concepciones)	Modernizadora-renovadora (concepciones)	Crítico-transformadora/emancipadora (concepciones)
		• Reproducción • Contrahegemonía cultural • Educación Popular • Descolonizadora • Otras
Enfoques pedagógicos		
Frontal y de transmisión	Activa o nueva	De la tecnología educativa
Constructivista	Histórico-social	Crítico-liberador
Fundado en la investigación	De la complejidad	Neurocognitivo
Etnoeducación/propia	Humanista (diversos tipos)	Otros
Líneas metodológicas de aprendizaje y enseñanza (Modelos)		
Conceptual	integrador	Problematizador
Contextualizado	• Por indagación • Por descubrimiento • Investigación como estrategia pedagógica, basada en la investigación	• Para la comprensión • Mapas conceptuales • Significativo • Basada en la investigación • Cambio conceptual • Operatorias
Colaborativo	Por modificabilidad cognitiva	Por competencias
Por diferenciación	Por comprensión	Personalizador
Tecnosociales	Otros	

BIBLIOGRAFÍA

- ALEM, T. y RODRÍGUEZ, M. *Una mirada a la educación popular de hoy. Educación y diversidad*. La Paz. Procep. 1987.
- ALFARO, R. M. *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra. Una experiencia de educación popular y comunicativa con mujeres*. Lima. Tarea. 1987.
- AMIN, S. *Crítica de nuestro tiempo a los ciento cincuenta años del Manifiesto Comunista*. México. Siglo XXI. 2001.
- ANUC. *Formación de líderes y educadores populares*. Mimeo. Colombia. ANUC. 1976.
- APPLE, M. "Educación, política y transformación social". En: revista *Opciones Pedagógicas* No. 32-33. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2006. Páginas 54-80.
Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality. New York. Routledge Falmer. 2001.
- AWAD, M. y MEJÍA, M. R. *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá. Ediciones Aurora. 2005.
- BARNECHEA, M., GOYOBIS, E. y MORGAN, M. L. "La sistematización con producción de conocimiento". En: revista *La Pírragua*, No. 9 – 2º semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1994.
- BASOMBRI, C. *Educación y ciudadanía. La educación para los derechos humanos en América latina*. Santiago de Chile. CEAAL. 1991.

- BASTÍAS, M. y CARIOLA, P. "Crecimiento con equidad; nuevos desafíos para la educación popular". En: *Educación y pobreza*. México. Colegio Mexiquense – UNICEF. 1995. Páginas 121 a 154
- BAUMAN, Z. *Modernidad Líquida*. México. Fondo de Cultura Económica. 2003.
- BENSAID, Daniel. *Resistencias. Ensayos de topología general*. Madrid. El viejo topo. 2006.
- BETTO, F. *Essa escola chamada vida*. São Paulo. Editorial Ática. 1986. Página 59.
- BEZERRA, A., RODRÍGUEZ-BRANDAO, C. y WANDERLEY, L. E. *A questão política da educação*. São Paulo. Brasiliense. 1982.
- BIFO, Franco Berardi. *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento social*. Madrid. Fabricante de sueños 2003.
- BLANDEAU, O. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid. Traficante de Sueños. 2004.
- BOAL, A. *Técnicas latinoamericanas del teatro popular*. São Paulo. Hucitec. 1975.
- BOFF, L. *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Buenos Aires. 1998.
- BORDIEU, P. y PASSERON, E. *La Reproduction*. París. Ed. Minuit. 1968.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa. 1988.
- BUSTAMANTE MORALES, Gloria María. *Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos*. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

- CÁCERES, Benigno. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris. Éditions du Seuil. 1964.
- CAJIAO, F., Parra, R., y otros. *Atlántida: cultura del adolescente escolar en Colombia*. Bogotá. Ed. Tercer Mundo–FES. 1995.
- CARDENAL, F. *Sacerdote en la revolución*. Madrid. Ed. Trotta. 2009.
- CASTEL, R. *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona. Paidós. 1999.
- CASTELLANOS, J. y CONDE, A. *Educación popular en sindicatos, la experiencia de Usitras*. Bucaramanga. 1988.
- CASTELLS, M. *La era de la información. Tomo I: La sociedad red. Tomo II: El poder de la identidad. Tomo III: Fin del milenio*. México. Siglo XXI Editores. 2001.
- CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad. Tomos 1 y 2*. Barcelona. Editorial Tusquets. 1989.
- CASTRO, S. y GROSGOUEL, R. (Editores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto Pensar, IESCO, Siglo del Hombre Editores. 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1836)*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar. 2004.
- CEAAL. Revista *La Piragua* No. 10. Ciudadanía y género. Nuevos enfoques para la educación en América Latina. Santiago de Chile. 1995.
- Revista *La Piragua* No. 30. Educación Popular. Panamá. 2009.
- Revista *La Piragua* No. 32. Mirando hondo: reflexiones del estado de la educación popular. Panamá. 2010.

- CENDALES, L. *La metodología de la sistematización*. Bilbao. Alboan. 2008.
 “La Metodología de la sistematización”: una construcción colectiva, *Rev. Aportes* No. 57, Bogotá 2004.
- CHARPAK, G. y OMNÉS, R. *Sed sabios. Convertíos en profetas*. (Javier Calzada, trad.) Barcelona. Anagrama. 2005.
- COLCIENCIAS-FES. *Reconstrucción colectiva del Programa Ondas (2006-2008)*. La Investigación como Estrategia Pedagógica. Bogotá. 2009.
Caja de Herramientas del maestro y la maestra Ondas. Cuaderno 1: “El lugar de maestros y maestras en Ondas. Cuaderno” 2: “La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica. Cuaderno” 3: “La investigación como estrategia pedagógica. Cuaderno 4: Producción de saber y conocimiento en maestras y maestros Ondas. Sistematización”. Bogotá. Colciencias, Ondas-FES. 2007.
- CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA. *Lo que dice la gente, lo que hace la gente. Sistematización de la experiencia Escuelas de Liderazgo Democrático 1994-2000*. Bogotá. 2002.
- CUERVO, S., MUÑOZ, M., FRANCO, M. y CASTILLO, E. “La construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos: Polifonía de voces desde la resistencia. Experiencia de la Movilización Social por la Educación”. En: revista *Educación y Cultura* No. 85. Bogotá. Diciembre 2009. Páginas 68 a 74.
- CUSSIANOVICH, A. y CHIROQUE, S. *Educación popular en debate. Características y metodología*. Lima. IEP. 1990.
- CUSSIANOVICH, Alejandro. *Educación popular en la escuela*. Lima. Instituto de Pedagogía Popular. 1990.
- DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*. México. UIA. 1996.
- DE ROUX, Francisco y BOTERO, Bernardo. *Educación popular y empresas comunitarias*. Santafé de Bogotá. CINEP. 1995.

- DE SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a Educação na diversidade cultural*. Recife. Nupep. CIEE. 2001.
- DEBORD, G. *La sociedad del espectáculo*. Madrid. Anagrama. 1996.
- DÍAS, A. *Educación comunitaria y ética*. (fotocopia)
- DOS SANTOS, TH. *A teoria da Dependência. Balanço e perspectivas*. São Paulo. Ed. Civilização Brasileira. 2000.
- DRUCKER, P. "The Knowledge Society". En: *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Transaction Publishing. 1969. Reprint edition 1992. Páginas 263 a 372.
- DUSSÁN, M. *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana*. Barcelona. 2004.
- DUSSEL, E. *Filosofía y ética latinoamericana*. Bogotá. Universidad Santo Tomás. 1978.
Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid. Editorial. Trotta. 2007.
- ELIZALDE, Antonio. "La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber". Revista *Internacional Magisterio* No.33. Junio-julio 2008. Bogotá. Página 38.
- ERAZO, E. "De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol. 7 No. 2. Manizales. Universidad de Manizales-CINDE. 2009.
- ESCOBAR, A. *La invención del tercer mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá. Norma. 1998.
- ESCUELA POPULAR CLARETIANA. *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa*. 1987.

ESTERMANN, J. *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. La Paz. ISEAT. 2008.

FALS BORDA, O. “La investigación-acción en convergencias disciplinarias”. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología. Montreal. Agosto de 2007 (borrador).

Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá. Punta de Lanza y Carlos Valencia Editores. 1970.

“La Investigación Acción en convergencias disciplinarias”. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology, y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

“Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla”. En: Simposio Mundial de Cartagena. Crítica y política en ciencias sociales. Volumen I. Bogotá. Punta de Lanza – Universidad de Los Andes. 1978. Páginas 209-249.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. México. Fondo de Cultura Económica. 1986.

FAVERO, O. *Cultura popular e educação popular. Memoria dos anos 60*. Rio de Janeiro. Graal. 1983.

FE Y ALEGRÍA OFICINA CENTRAL. *Fe y Alegría en el Pensamiento del Padre José María Vélaz*. Caracas. 1981.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona. Ariel. 1999.

FERNÁNDEZ, B. *Educación popular y pedagogía de la diversidad*. La Paz. MEPB-CEAAL. 1996.

FOUCAULT, M. *Las tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós. 1996.
Microfísica del poder. Madrid. La piqueta. 1999.

FRASER, Nancy. *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes. 1997.

FREINET, C. *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona. Laia. 1973.

FREIRE, J. “Especulaciones sobre el futuro de la web 2.0 en España: Innovaciones sociales y políticas”. Ponencia presentada en el Congreso “Conocimiento Abierto. Sociedad Libre” del Observatorio para la Cibersociedad. 2006. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/plenaria.php?id=1105> Consultado 25 de enero de 2011.

FREIRE, P. y MACEDÓ, Donaldo. *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós Ibérica. 1989.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, Antonio. *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires. La Aurora. 1986.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Editorial Siglo XXI. 1996.

Extensión o Comunicación: la Concientización en el Medio Rural. Santiago de Chile, ICIRA. 1969.

Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires. Ediciones La Aurora. 1986.

La pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI. 1971.

Naturaleza política de la educación. Barcelona. Paidós Ibérica. 1990.

Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

Pedagogía de la indignación. Madrid. Ediciones Morata. 2001.

Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo. Paz e Terra. 1992.

Pedagogía de la autonomía. México. Fondo de Cultura Económica. 1990.

Pedagogía de la indignación. Madrid. Ed. Morata. 2001.

Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo. Paz e Terra. 1992. Pág. 12.

- GADOTTI, M. y cols. "Conclusión para que lleguemos allá juntos y al mismo tiempo: Cambios y significados de la educación popular en diferentes contextos". En: *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2003. Páginas 363-404.
- GANTIVA, J. *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía de la política y la tarea de pensar*. Caracas. Centro Internacional Miranda. 2007.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multi-culturales de la globalización*. México. Grijalbo. 1995.
- GARCÍA CANCLINI, N. y RONCAGLIOLO, R. (Eds.) *Culturas transnacionales y culturas populares en México*. México, DF. IPAL. 1985.
- GARCÍA HUIDOBRO, C. E., MARTINIC, S. y ORTIZ, S. *Educación popular en Chile: trayectoria, experiencia y perspectivas*. Santiago de Chile. CIDE. 1989.
- GARDNER, H. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica. 1987.
Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad. Barcelona. Paidós. 1995.
- GARZÓN, M. T., y MENDOZA, C. (Coord. Edit.) *Mundos en disputa. Intervenciones en estudios culturales*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 2007.
- GHISO, A. "Diálogo de saberes en los procesos de educación popular". En: revista *La Piragua* No. 7, 2º semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1993.
"La sistematización en contextos formativos universitarios". En: *Revista Internacional Magisterio*, No. 33, junio-julio. Bogotá. 2008. Páginas 76-79.
- GIROUX, Henry A. "Paulo Freire y el origen del intelectual fronterizo". En: *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona. Paidós Ibérica. 1996. Págs. 221 a 236.

- GRAMSCI, A. *Cuadernos de cárcel (tomos I, II y III)*. México. Ediciones Era. 1981.
Cuadernos de cárcel. México. Ediciones Era. 1992.
- GUTIÉRREZ, F. *La educación como praxis política*. Bogotá. Siglo XXI. 1985.
La educación como praxis política. Bogotá. Siglo XXI editores. 1985.
La teología de la liberación. Lima. Centro Bartolomé de las Casas. 1971.
- HELLER, A. *Más allá de la justicia*. Barcelona. Crítica. 1990.
Sociología de la vida cotidiana. México. Editorial Grijalbo. 1972.
- HENAO MEDINA, Gloria Amparo. *Haciendo resistencia desde la Escuela*. Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.
- HLEAP, B. *La estrategia comunicativa en el programa de capacitación a distancia de educadores populares*. Cali. Universidad del Valle. 1991.
- HORKHEIMER, M. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona. Paidós. 2000.
- HUERGO, J. *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1999.
- HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, M. *Cultura escolar, cultura mediática, intersecciones*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Colegio académico de comunicación y educación (ACE). 1999.
Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales. La plata. Universidad de la plata. 2005.
- IBÁÑEZ, J. *Un acercamiento al buen vivir. Ponencia a la asamblea intermedia del CEAAL*. San Salvador. Noviembre 15-19 de 2010.

- JARA, O. “Tres posibilidades de la sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización”. En: revista *La Piragua*. No. 9 – 2° semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1994
Para sistematizar experiencias. Costa Rica. Alforja. 1994.
Educación popular: la dimensión educativa de la acción política. Panamá. Centro de Estudios y Acción Social. 1986
- KAPLÚN, M. *El comunicador popular*. Quito. Ciespal. 1985.
- KATU ARKONADA (entrevistador) “El buen vivir, elemento estructural de una nueva sociedad”. Entrevista a M. E. Choque realizada en Bolivia para la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas. 29 de marzo de 2010. En: revista *Rebelión*. Disponible en internet en : <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=103073> Consultado 28 de febrero de 2011.
- KINCHELOE, J. “La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir”. En: MCLAREN, G. y KINCHELOE, J. (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Grao. 2008. Página 28.
- KINCHELOE, J. L. y McLAREN, P. (Eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Editorial Grao de Irif, SL. 2008.
 “Rethinking Critical Theory and Qualitative Research”. En: DENZING, N, y LINCOLN, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA. Sage. 2005.
- KINCHELOE, J. “La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir”. En: MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (editores). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Editorial Grao. 2008. Página 28.
- KLAUS, A. “Bibliografía de la pedagogía alemana contemporánea”. En: revista *Educación y Pedagogía* No.14-15. Segunda época. Vol. 7, 1996. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Página 451.

- KUHN, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE. 1981.
- LAZZARATO, M. y NEGRI, A. *Trabajo inmaterial, formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro. D. PDCA Editora. 2003.
- LECHNER, N. *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile. LOM. 2002.
- LEIS, R. *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Santiago de Chile. CEAAL. 1989
- LEVY, P. *Cibercultura, La cultura de La sociedad digital*. Barcelona. Ánthropos. 2008. Página 145.
- LURIA, A. *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Barcelona. Editorial Fontanela. 1979.
Los procesos cognitivos. Análisis sociocrítico. Barcelona. Editorial Fontanela. 1980.
- LYOTARD, J. F. *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Madrid. Gedisa. 1994.
- MACINTIRE, A. *Tres versiones rivales de la ética*. Enciclopedia, genealogía y tradición. Madrid. Rialp. 1992.
- MAGENDZO, A. "La sistematización como acto comunicativo y su relación con el constructivismo". En: revista *La Piragua*, No. 9 – 2° semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1994
Currículum, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá. Ed. Ánthropos. 1996.
- MANACORDA, M. *Marx e la pedagogía moderna*. Roma. Editorial Riuniti. 1996.
- MARIÁTEGUI, J. C. *Mariátegui total*. Lima. Amauta. 1994.

- MARIÑO, G. *El dibujo espontáneo y la concepción de espacio en los adultos de los sectores populares*. Bogotá. Colciencias. 1988.
- MARTÍN-BARBERO, J. “Técnicidades, identidades y alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo”. En: PEREIRA, José *Tecnocultura y comunicación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 2005. Págs. 25-54.
De los medios a las mediaciones. Barcelona. Gustavo Gili. 1986.
La educación desde la comunicación. Bogotá. Editorial Norma. 2003.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Problemas de psicología social en América Latina (compilación de textos)*. San Salvador. UCA Editores. 1976.
- MARTÍNEZ B. y Alberto, UNDA B., Pilar, MEJÍA, Marco Raúl. “El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico”. Revista *Expedición Pedagógica Nacional*. 2002.
- MARTÍNEZ, A. “La enseñanza como posibilidad del pensamiento”. En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá. Corprodic. 1990.
- MARTÍNEZ, A., UNDA, P. y MEJÍA, M. R. “El itinerario del maestro. De portador a productor de saber pedagógico”. En: *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio – Corporación Tercer Milenio. 2002.
El itinerario del maestro. De portador a productor de saber. Expedición Pedagógica Nacional. Mimeo. 2003.
- MARX, Carlos. *El manifiesto del partido comunista. El socialismo y el comunismo crítico utópicos*. Citado por SILVA, J. y MONTTOYA, M. Op. Cit.
- MATURANA, H. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile. Universitas. 1992.
- MATURANA, H. y VARELA, F. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires. Editorial Lumen. 2003.

- MAX-NEEF, M. *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Cuadernillo No. 29. Medellín. Maestros gestores de nuevos caminos. Octubre 2003.
- MAX-NEEF, M.; ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. CEPAUR. Medellín. 1997.
- MCLAREN, P. “La postmodernidad y la muerte de la política. Un indulto brasileiro”. En: DE ALBA, Alicia (ed.), *Postmodernidad y Educación*. México. CESU. 1996. Págs. 103-127.
- MCLAREN, P. y JARAMILLO, N. *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire. Towards a New Humanism*. Rotterdam, The Netherlands. Sense Publishers. 2007.
- MEDINA, Margarita; VARGAS Beatriz; ZULUAGA, Miriam, y VILLA, Hugo. *Tejiendo sobre-vivencias*. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.
- MEJÍA, M. R. “A nadie echan si la casa es de todos. Negociaciones culturales con Aramendy a propósito de la refundamentación de la Educación Popular”. Bogotá. Inédito. 1998.
- “Construir educativamente el conflicto”. En: revista *Nómadas* No. 15. Bogotá. Universidad Central. 2001. Páginas 24 a 39. Disponible en internet en: <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/11-15/Pdfs%20Nomadas%2015/2-construir.PDF> Consultado 28 de febrero de 2011.
- “La educación popular hoy. Reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogos con las teorías críticas.” *La Piragua* del CEAAL No. 30. Panamá. 2009. Páginas 40 a 53.
- “Las rebeliones de Fals: una vida por dar forma y sentido a las epistemes subalternas” (inédito). Presentación en el homenaje a Orlando Fals Borda, celebrado en Bogotá en la Universidad Central, en noviembre de 2007.

“Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de sus aprendizajes”. En: *Cultura y política en educación popular: principios, protagonismo y negociación*. Cesó Paperback No. 22. La Haya. CESO. 1995.

“Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural”. En: *Revista Nómadas*. Bogotá. Departamento de Investigaciones Universidad Central – Compensar. 2001.

Educación y escuela en el fin de siglo. Bogotá. CINEP. 1995

Globalización(es) y educación(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ed. Desde Abajo. 2006.

Hacia otra escuela desde la educación popular. Bogotá. CINEP. 1987.

“La educación popular en construcción. Retos, puertos y extravíos de una búsqueda”. Tesis para optar el grado de Magister en Educación, presentado a CINDE-NOVA. 1994.

La sistematización como una forma de investigar las prácticas. En búsqueda de sus epistemes. Medellín. Cuadernos de Maes

La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

Las escuelas de la globalización. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

“Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación”. Ponencia al Congreso de Maestros Gestores. Medellín. 2008. Publicado en: revista *Aletheia*, volumen 2, No. 2 (2010). Colombia. CINDE. 2010. Página 47. Disponible en internet en: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/aletheia/issue/view/9/showToc> Consultado 28 de febrero de 2011.

“Las Pedagogías en la Educación Popular, de los grandes paradigmas a las pedagogías contextualizadas”. Colombia, ponencia Congreso 30 años de Fe y Alegría. 2001.

Transformação social. São Paulo. Editorial Cortez. 1996.

MEJÍA, M. R. y AWAD, M. *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá. Ediciones Aurora. 2003;

MEJÍA, M. R. y MANJARRÉS, M. E. “La Investigación como Estrategia Pedagógica. Una búsqueda por construir Pedagogías Críticas en el Siglo XXI”. Disponible en internet en: <http://laiep.wordpress.com/2010/12/17/iep/> Consultado 28 de febrero de 2011. De próxima publicación en la revista del Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico IDEP, de la Secretaría de Educación de Bogotá.

“Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación”. En: *Revista internacional Magisterio* No. 42. Bogotá. Diciembre 2009 - enero 2010. Página 23.

MIADARET, C. *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona. Vicens Vives. 1968.

MORIN, E. *Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós. 1992.

MORIN, E. *Para salir del siglo XX*. Barcelona. Kairos. 1982.
El método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid. Cátedra. 1989.

MOULIER-BOUTANG, Yann. *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. París. Éditions Amsterdam. 2007. Págs. 200-201.

MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN. Disponible en internet en: <http://documenttosmse.blogspot.com/2010/04/la-construccion-de-proyectos-educativos.html> Consultado 28 de febrero de 2011.

Movilización Social por la Educación: Paradojas de educación. Bogotá. Planeta Paz. 2008.

MÚNERA, L. *Rupturas y continuidades. Poder y movimiento*. Bogotá. s/e. 2002.

- MUÑOZ, G. “La comunicación en los mundos de vida juveniles. Hacia una ciudadanía comunicativa”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Enero-junio, año/vol. 5, No. 001. Versión impresa. Manizales. Universidad de Manizales. 2007.
- NEGRI, T. *Marx, más allá de Marx*. Madrid. Akal. 2003.
- NIETO, J. *Resistencia. Capturas y fugas del poder*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.
- NÚÑEZ, C. *Educación para transformar. Transformar para educar*. México. IMDEC. 1985.
La ética de la revolución. México. Imdec. 2004.
- NÚÑEZ, C. y otros. *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*. Santiago de Chile. CEAAL. 1990.
- OSORIO, J. *La fuerza del arco iris: movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*. Santiago de Chile. CEAAL. 1988.
- PALMA, D. *La construcción de Prometeo. Educación para una democracia latinoamericana*. Lima. CEAAL – Tarea. 1993.
- PERESSON, M., CENDALES, L. y MARIÑO, G. *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá. Dimensión Educativa. 1983.
- PERESSON, M., MARIÑO, G. y CENDALES, L. *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Bogotá. Dimensión Educativa. 1983.
- PÉREZ, E. *Warisata, la escuela Ayllu*. Bolivia. Empresa industrial gráfica E. Buriko. 1962.
- PÉREZ, D. y MEJÍA, M. R. *De calles, parches, galladas y escuelas. Transformación en la socialización en los jóvenes de hoy*. Santa Fe de Bogotá. CINEP. 1997.

- PETRAS, J. *Globanoley, el lenguaje imperial, los intelectuales y la izquierda*. Buenos Aires. Antídoto-Herramientas. 2000.
- PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel. 1973.
- PISSE, F. y RINCÓN, L. H. La educación popular en las universidades colombianas. En: Revista *La Piragua* No. 32. CEAAL. Panamá. I-2010. Páginas 135-145.
- PONCE, A. *Educación y lucha de clases*. Medellín. Ediciones La Pulga. 1978.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA y Colegios de la Compañía de Jesús. *Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico*. Bogotá. Prefectura colombiana de la Compañía de Jesús. 1993.
- POSADA, J. E., LUCIO, R. y otros. “Pedagogía y educación popular”. En: revista *Aportes*, No. 41. Santa Fe de Bogotá. Dimensión Educativa. 1994.
- PEBI-CRIC. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e intercultural Popayán. Consejo Regional Indígena del Cauca. 2004.
- PUIGGRÓS, A. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá. Convenio Andrés Bello. 2005.
- QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Instituto Pensar-IESCO-Siglo del Hombre Editores. 2007. Página 96.
 “Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina”. En: LANDER, Edgardo (compilador). *La colonialidad del saber*. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos Aires. CLACSO. 2000. Página 219.

“Colonialidad del poder y clasificación social”. En: CASTRO, S. y GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto Pensar – Investigaciones Universidad Central - Siglo del Hombre. 2008.

Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-Systems Research. VI, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijano.pdf> Consultado 28 de febrero de 2011.

QUINTANA, J. *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*. Madrid. Narcea. 1991.

RAMÍREZ, J. *La sistematización espejo del maestro innovador*. Bogotá. Fundación CEPECS. 1996.

RANDLE, Michael. *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*. Barcelona. Paidós. 1998.

REBELLATTO, J. L. *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Montevideo. Nordan. 1995.

RENGIFO, G. *El saber en la cultura andina y en occidente moderno. Aproximación en cultura andina agrocentrica*. Lima. PRATEC. 1991.

RESTREPO MEJÍA, Claudia, y RESTREPO CADAVID, Esperanza. *Entre Nosotras para nacer otras*, Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

REVISTA APORTES No. 41, Bogotá. 1994.

Revista Aportes No. 53. “El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas.” Bogotá. Dimensión Educativa. 2000.

REVISTAS LA PIRAGUA, del CEAAL, entidad que ha animado el debate de la educación popular desde su creación. Disponible en internet en: www.ceaal.org.

RIFKIN, J. *La era del acceso*. Barcelona. Paidós. 2000.

RODRÍGUEZ, M. “*La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*”. La Paz. PROCEP-CENPROTAC-CEAAL-ME-PB. 1997

RODRÍGUEZ, S. *Escritos. 3 volúmenes (Compilación y estudio bibliográfico)*. Caracas. Sociedad Bolivariana de Venezuela. 1954. Tomo III. Página 71.
Inventamos o erramos. Caracas. Monte Ávila Editores. 1982.

RUEDA, Rocío. *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la de-construcción y la complejidad*. Barcelona. Anthropos. 2007.

SÁENZ, M. del P. Sugar. *Usando software libre para aprender*. Disponible en internet en: <http://www.archive.org/stream/SugarUsandoSoftwareLibreParaAprender/sugar#page/n0/mode/2up> Consultado 28 de febrero de 2011.

SAID, E. *Orientalismo*. Madrid. Ediciones libertarias. 1990.

SANTOYO, L. y MÚNERA, L. *Sistematización de la práctica en educación popular*. Bogotá. Red latinoamericana de CPIU. 1985.

SCOLARI, C. *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona. Ed. Gedisa. 2008.

SCOTT, James. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México. Era. 2000.

SERRANO, J. *¡Eso sí, pa' qué! Hacia una teoría de la práctica pedagógica de la educación popular*. Bogotá. CINEP. 1990.

- SERRES, Michel. *Le tiers instruit*. París. Gallimard.1992. (fotocopia)
- SILVA M., Jhorman, y MONTOYA G. Magali. *La educación popular en Colombia 1950-2008*. Medellín. CEID-ADIDA. S/fecha. Páginas 74-75.
- SILVA, E. *Elementos fundamentales de la concepción de la educación popular*. MEN Nicaragua. Managua. 1985.
- SKINNER, B. F. Walden Dos. España. Fontanella FEB. 1974.
- SUÁREZ, H. (compilador) *20 años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá. Cooperativa Editorial del Magisterio – Corporación Tercer Milenio. 2002.
- TEDESCO, J. C. “Los pilares de la educación en el futuro”. En: *Debates en educación*. Barcelona. 2003.
- TOFFLER, A. *La tercera ola*. (Adolfo Martín, trad.) Bogotá. Plaza & Janes. 1980. Ed. Círculo de Lectores.
- TORRES, A. *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Santa Fe de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1996.
La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.
- TORRES, Carlos Alberto. *Leitura critica do Paulo Freire*. São Paulo. Edições Loyola. 1981.
- TORRES, F. *Por caminos propios. Construcción pedagógica de la teología popular*. Bogotá. Dimensión Educativa. 1999.
- TORRES, R. M. *Entrevista con Paulo Freire*. La Habana. APC. 2002.
- TORRES, R., GHISO, A. y otros. *Reflexiones sobre pedagogía*. Papeles del CEAAL. Santiago de Chile. CEAAL. 1992.

TRILLA, J. *Otras educaciones*. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1993

TYLER, R. *Principios básicos de currículum*. Buenos Aires. Ediciones Troquel. 1992.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros*. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005.

Expedición Pedagógica No. 7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.

Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

URRESTI, M. (editor) *Ciberculturas juveniles, los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. Buenos Aires. Editorial La Crujía. 2008.

VASCO, C. E. “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”. En: *Pedagogía: Discurso y poder*. Bogotá. Corprodic. 1990.

Constructivismo en el aula: ¿ilusión o realidad? Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 1998.

“Distintas formas de producción de conocimiento en educación popular.” En: *Procesos de conocimiento en educación popular*. Bogotá. CEAAL. 1996.

- VATTIMO, G. y otros. *En torno a la postmodernidad*. Barcelona. Ed. Anthropos. 1991.
- VIGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidós. 1978.
Thought and language. (Editado y traducido por E. Haufmann, y G. Vakár), Cambridge, Mass., MIT Press. 1962.
- VIO GROSSI, Francisco, GIANOTTEN, Vera y DE WITT, Ton. *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo social*. Santiago de Chile. CEAAL. 1988.
- WALSCH, C. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. Quito. Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas. 2006.
- WATSON, J. B. *La psicología tal como la ve el conductista*. (fotocopia)
- WYNECKEN, G. *Escuela y cultura juvenil*. Madrid. Espasa Calpe. 1927.
- ZAMBRANO, A. “Ciencias de la educación y pedagogía – especificidad, diferencia y multireferencialidad”. En: *Revista Educación y Cultura* No. 48. Septiembre 2009. Páginas 8-16.
Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali. Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica. 2001.
- ZÚÑIGA, M. *¿Pa’ dónde vamos? Educación y trabajo en el contexto de modelos de desarrollo*. Cali. U. del Valle. 1991.

Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur, (*Cartografías de la Educación Popular*) presenta un análisis de la Educación Popular (EP), recupera su historia y analiza los supuestos de la EP en sus respectivos contextos. Presenta no solo la cartografía de la EP, sino un cuaderno de bitácora: con rumbos, marchas y contra marchas, contextos del viaje, pasajeros y pasajeras, sus vicisitudes, realizadas en diálogo con esa misión ética y profunda de la Educación Popular, para que personas y colectivos empoderados construyan nuevos horizontes de vida personal y social.

Este texto plantea la reflexión y profundización de las pedagogías que tienen su matriz en las corrientes críticas. Sin embargo, si bien pedagogía y política son las dos caras de la misma moneda cuando se habla de construcción de poder, el libro llama la atención acerca de la sobrevalorización de los procesos políticos y organizativos, en desmedro de la acción educativa y pedagógica, especialmente en los años 60.

La historicidad de la EP es fundamental, pues permite recuperar aportes propios —invisibilizados por influencias euro céntricas— que homogenizaron el saber y opacaron el reconocimiento de prácticas locales, el aporte propio latinoamericano con sentido de transformación, que viene desde Simón Rodríguez, José Martí.