

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Corrientes emancipatorias para
la educación pública del Siglo XXI

*Anahí Guelman, Fabián Cabaluz,
Mónica Salazar [Coordinadores]*

Estela Quintar | Inés Cappellacci | Anahí Guelman | Claudia Loyola |
María Mercedes Palumbo | Shirly Said | Laura Tarrío | Silvy De Alarcón |
Beatríz Areyuna | Fabián Cabaluz | Felipe Zurita | Jonathan Piedrahita |
Yicel Giraldo | Cindy Guzmán | Yolanda Pino | Andrés Castaño | Mónica
Salazar Castilla | Héctor Fabio Ospina | Piedad Ortega Valencia | María
Teresa Cruz Bustamante | Juan Carlos Hernández | Cándida Chévez |
Ariana Celeste Aquino | Suyapa Pérez | Danilo R. Streck | Alfonso
Torres Carrillo | Alfredo Manuel Ghiso | Oscar Jara Holliday

 CLACSO

**EDUCACIÓN POPULAR Y
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI / Quintar, Estela ... [et al.] ; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar ; Fabián Cabaluz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-384-2

1. Educación Popular. 2. Pedagogía . 3. América Latina. I. Quintar, Estela, II. Guelman, Anahí, coord. III. Salazar, Mónica, coord. IV. Cabaluz, Fabián, coord.
CDD 371.1

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Pensamiento Crítico / Pedagogías Críticas / Educación Popular / Escuela / Estado / Políticas Públicas / Reformas Educativas / Movimientos sociales / América Latina

Colección Grupos de Trabajo

EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CORRIENTES EMANCIPATORIAS PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA DEL SIGLO XXI

Anahí Guelman, Fabián Cabaluz, Mónica Salazar
(Coordinadores)

**Estela Quintar
Inés Cappellacci
Anahí Guelman
Claudia Loyola
María Mercedes Palumbo
Shirly Said
Laura Tarrio
Silvy De Alarcón
Beatríz Areyuna
Fabián Cabaluz
Felipe Zurita
Jonathan Piedrahita
Yicel Giraldo
Cindy Guzmán**

**Yolanda Pino
Andrés Castaño
Mónica Salazar
Héctor Fabio Ospina
Piedad Ortega Valencia
María Teresa Cruz Bustamante
Juan Carlos Hernández
Cándida Chévez
Ariana Celeste Aquino
Suyapa Pérez
Danilo R. Streck
Alfonso Torres Carrillo
Alfredo Manuel Ghiso
Oscar Jara Holliday**

Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas



CLACSO

Colección Grupos de Trabajo

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Pablo Vommaro - Director de Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Equipo Grupos de Trabajo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Alessandro Lotti, Teresa Arteaga

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Primera edición

Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2018)

ISBN 978-987-722-384-2

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional  **Asdi**

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Presentación Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar		9
---	--	---

PARTE I

DEBATES Y TENSIONES HISTÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Estela Quintar Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas		15
Inés Cappellacci, Anahí Guelman, Claudia Loyola, María Mercedes Palumbo, Shirley Said, Laura Tarrio Disciplinar indómitos y acallar inútiles: la Educación Popular y las Pedagogías Críticas interpeladas		27
Silvia De Alarcón Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad		43
Beatríz Areyuna, Fabián Cabaluz, Felipe Zurita Educación Popular y Pedagogías Críticas. Corrientes emancipadoras de la educación chilena		65

Jonathan Piedrahita, Yicel Giraldo, Cindy Guzmán, Yolanda Pino, Andrés Castaño, Mónica Salazar, Héctor Fabio Ospina
Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana | 95

Piedad Ortega Valencia
La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica | 117

María Teresa Cruz Bustamante, Juan Carlos Hernández, Cándida Chévez, Ariana Celeste Aquino, Suyapa Pérez
Vinculación entre Pedagogías Críticas y Educación Popular en El Salvador | 141

PARTE II
LO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN POPULAR Y LO POPULAR
EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Danilo R. Streck
Descolonizar a participação: pautas para uma pedagogia crítica latino-americana | 159

Alfonso Torres Carrillo
¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular? | 173

Alfredo Manuel Ghiso
Conversaciones. Entre el legado de los que me preceden, y mi quehacer educativo | 191

Oscar Jara Holliday
Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social | 221

|

PRESENTACIÓN

Anahí Guelman, Fabian Cabaluz, Mónica Salazar

ESTE LIBRO ES PRODUCTO de la tarea colectiva que, durante el año 2016 y 2017 desarrolló el Grupo de Trabajo de CLACSO “Educación Popular y Pedagogías Críticas”. El GT tiene ya cinco años y está conformado por investigadoras/es, docentes y educadoras/es de ocho países de América Latina y el Caribe: Chile, Colombia, Argentina, Brasil, México, Bolivia, El Salvador y Costa Rica.

Durante el proceso que fuimos haciendo como GT, detectamos que el significado de la “Pedagogías Críticas” y la “Educación popular” no era el mismo para todos y todas nosotros/as. Nos propusimos entonces darnos un debate al respecto, sin ánimo de unificar concepciones sino más bien con la intencionalidad de propiciar reflexiones epistemológicas, teóricas, históricas y metodológicas, y de profundizar en la densidad de prácticas, memorias, experiencias y conceptualizaciones que se caracterizan por una perspectiva crítica y/o popular. El problema no era sólo semántico sino también teórico, histórico y político. Saber de qué hablábamos los diferentes países, centros miembros e investigadoras/es era imprescindible, pero también lo era discutir qué hacíamos, con quién y para qué trabajamos, qué disputamos, como concebimos lo popular, lo público, lo crítico, lo emancipador.

Así, nos concentramos en profundizar en una reflexión y discusión epistemológica en torno a las vinculaciones entre Educación Popular y Pedagogías Críticas en nuestra región. Algunas de las preguntas que alimentaron nuestras reflexiones fueron: ¿Cómo se ha manifestado la

Educación Popular y las Pedagogías Críticas en la América Nuestra? ¿Son corrientes diferentes? ¿Cómo se han articulado? ¿Qué es lo crítico de la Educación Popular? ¿Qué es lo popular de las Pedagogías Críticas?

Nuestro proceso de debate comenzó en la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, organizadas por la REDINJU, CLACSO, el CINDE y la Universidad de Manizales en noviembre de 2016 en Manizales, Colombia. En ese marco, desde nuestro Grupo de Trabajo, llevamos adelante lo que constituyó el puntapié inicial de nuestro debate: El foro “La vinculación entre la Educación Popular y las Pedagogías Críticas”.

A partir de allí, y durante gran parte de 2017, cada centro miembros comenzó un trabajo de indagación y reflexión interna, que se fue traduciendo en anotaciones, apuntes y textos borradores, intentando abordar las interrogantes. Esos borradores se presentaron, discutieron y retroalimentaron en variadas reuniones y sesiones de trabajo virtual. A lo largo de los encuentros, el problema de la crítica emergió con fuerza. Lo crítico desde el campo educativo y pedagógico, y a partir del actual contexto Latinoamericano, se asociaba a un ejercicio complejo por comprender nuestras realidades; a un posicionamiento desde el lugar de la opresión y las formas de la dominación; a un ejercicio movilizante hacia la práctica social transformadora; a un esfuerzo por avanzar en procesos de descolonización y despatriarcalización; en fin, a un arduo trabajo por construir sociedades signadas por la dignidad y la justicia. La presentación de los trabajos por país, por centro miembro y el debate que nos dimos en nuestros encuentros virtuales durante esos meses de 2017, nos permitieron anclar la discusión acerca de este vínculo en las realidades de nuestros países y contextos, dando cuenta de la necesidad de situar e historizar lo crítico.

Finalmente, en diciembre de 2017, en el XXXI Congreso ALAS realizado en la ciudad de Montevideo, Uruguay, desarrollamos un encuentro presencial del Grupo de Trabajo y dos paneles titulados “Emergencia, crisis y disputas por la educación pública. Las prácticas de las organizaciones y movimientos sociales” y “Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina. Debates y tensiones en tiempos de cambio”. A través de dichas instancias pudimos discutir cara-a-cara los trabajos re-elaborados por cada colectivo de investigadores/as, logrando dar cuenta de la profundización de los trabajos.

La reelaboración de aquellas primeras presentaciones, re-discutidas en nuestro encuentro de diciembre de 2017 en Montevideo, dan cuenta de debates que enriquecieron las miradas y nos permitieron profundizar en la contextualización y la comprensión de que las Pedagogías Críticas sólo pueden ser comprendidas enfatizando en su dimensión histórica, y para cada caso, en dicho movimiento se despliega un vínculo con la Educación Popular. Lo expresado en cada uno de los capítulos (escritos a muchas manos), moviliza reflexiones desarrolladas en esos contextos específicos, donde la acción colectiva, las historias,

memorias y experiencias de comunidades, pueblos y sujetos oprimidos, las luchas de maestros y estudiantes que defienden el derecho a la educación, van dando forma a aportes y perspectivas que en su conjunto enriquecen y robustecen los caminos de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas en América Latina.

En las páginas y capítulos del libro se camina por los rincones de Bolivia con las voces y luchas indígenas, por un Chile y una Argentina que atraviesan historias, luchas y disputas por lo público en medio de contextos hostiles, por una Centroamérica (El Salvador, Costa Rica y México) que rescata un tremendo legado de procesos organizativos y revolucionarios, y por Colombia, que en su lucha por la paz, recoge las voces de jóvenes organizados. A su vez esta construcción retoma grandes pensadores/as y actores colectivos que han enriquecido los caminos de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas.

Así, atravesados por nuestra historia latinoamericana, por los angustiantes desafíos y tensiones por los que hoy pasan las democracias en cada uno de nuestros territorios y contextos, por las restauraciones conservadoras que nos condicionan y rodean, las Pedagogías Críticas y la Educación Popular no pueden menos, de acuerdo a lo que venimos viendo, que trabajar en la defensa del derecho a la educación que parece licuarse en varios de nuestros países, no pueden menos que ponerse el atuendo de maestro para resistir desde la escuela pública estatal, el derecho a aprender de niños, niñas y jóvenes y el derecho a ser docente, a enseñar, de miles de maestros y profesores que parecen querer ser sustituidos por “líderes educativos” y programas tecnológicos enlatados, con muy buenos dividendos para sus importadores. Las Pedagogías Críticas, no pueden menos que resistir en las escuelas públicas que las organizaciones sociales han construido para reemplazar estados ausentes.

La Educación Popular, de acuerdo a cada una de las realidades que este libro nos relata, se consolida resistiendo embates, construyendo propuestas, conteniendo pobrezas, organizando rebeldías. En este contexto la lucha de los docentes se torna Educación Popular; así como las propuestas de los colectivos y organizaciones son espacios de criticidad para cuestionar y transformar.

La mirada histórica y contextual nos pone de frente a la necesidad de la hora del continente: defender el derecho a la educación.

Hemos organizado el libro “Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI” en dos partes: En la primera “Debates y tensiones históricos y epistemológicos entre la Educación Popular y las Pedagogías Críticas” se nuclean los capítulos que refieren con mayor explicitación a este complejo vínculo entre Educación Popular y Pedagogías Críticas, remitiéndonos en varios de ellos a procesos nacionales. Y en la segunda parte, titulada “Lo crítico en la Educación Popular y lo

popular en la Pedagogía Crítica” se reúnen los capítulos que muestran esta relación de hecho, dando cuenta de un modo de comprenderlas interdependientemente.

Desde nuestra perspectiva, la lectura de los diferentes capítulos del libro permite visualizar la emergencia de al menos cuatro grandes nudos problemáticos, a saber: El primero de ellos, centrado en una reflexión de carácter epistemológico, enfatiza en el hecho de que la producción de conocimiento que aspira a desarrollar procesos de cambio y transformación, posee una complejidad asociada a los desafíos de comprender la densidad histórica de América Latina, a la relevancia de desenmascarar y denunciar la injusta realidad social, conduciendo a la praxis, y a reivindicar procesos colectivos de cuestionamiento del orden y configuración de futuros colmados de dignidad.

Como segundo nudo, emergen historias de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas inscritas en los límites de los estados nacionales (Argentina, Bolivia, Chile, El Salvador, Colombia, entre otros), los cuales enfatizan en especificidades y particularidades que dotan de tremenda riqueza los relatos; mientras que otros capítulos optan por detenerse en aspectos comunes y generales de dichas corrientes en América Latina. Desde nuestra perspectiva, a lo largo del libro, se visualiza la rica tensión entre lo local y lo regional o entre lo nacional y lo latinoamericano.

Un tercer nudo problemático se centra en la relación entre Educación Popular, Pedagogías Críticas y los desafíos de la descolonización. En diferentes pasajes del libro se presentan debates instalados por movimientos indígenas de América Latina o por tradiciones de pensamiento socio-crítico, que problematizan la racionalidad moderna, occidental y eurocéntrica presente en el campo educativo y pedagógico, lo que demuestra que el desafío de la descolonización se ha constituido como uno de los problemas relevantes del siglo XXI por parte de las corrientes emancipadoras de la región.

Y finalmente, creemos que un nudo transversal al libro es la reflexión sobre cómo la Educación Popular y las Pedagogías Críticas contribuyen en los procesos de lucha por defender o radicalizar la educación pública en América Latina. En este sentido, las letras que de aquí emanan se encuentran advertidas del giro neoliberal y neoconservador que atraviesa a la América Nuestra, y en ese marco, inscribe los debates y polémicas en un escenario mayor de disputas políticas, ideológicas y culturales, donde la escuela y la universidad pública, siguen siendo reductos centrales en la disputa por la democracia, la justicia y la dignidad.

Asumimos una deuda que advertimos en nuestras producciones para saldar y tener en cuenta en nuestros próximos debates y reflexiones: la escasa presencia de perspectivas de pedagogías feministas y luchas antipatriarcales que atraviesan con fuerza el continente.

Parte I

**DEBATES Y TENSIONES
HISTÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS
ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR
Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

Estela Quintar*

CRÍTICA TEÓRICA, CRÍTICA HISTÓRICA

TENSIONES EPISTÉMICAS E HISTÓRICO POLÍTICAS

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El presente escrito surge de las conversaciones sostenidas en el Grupo de Trabajo *Educación popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, conversaciones nutritivas y productivas que nos han llevado a preguntarnos por la comprensión misma de lo que es y significa hoy la crítica en América Latina para cada uno de nosotros; así, partir de encontrarnos en el reconocimiento de nuestras propias comprensiones, poder profundizar en las implicancias que esta perspectiva epistémica tiene en la pedagogía y la educación popular en el contexto de América Latina hoy.

De este devenir, quisiera destacar la importancia que han tenido, a mi entender, estas conversaciones.

En primer lugar, el haber podido sacar de la *obviedad académica* un concepto que pareciera estar muy instalado en los decires de quienes compartimos sentimientos de transformación y cambio socio cultural en los espacios, podríamos llamar, de formación de sujetos y producción de conocimiento en nuestra región; en se-

* Actual Directora General del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. Doctora en Antropología Social por el CIESAS DF México.

gundo término, por la disposición a *donarnos* en nuestras convicciones. En tiempos de burocratización y funcionalización de las relaciones interpersonales, muchas veces basadas en la lógica de interés y un dramático y creciente individualismo competitivo, es de destacar que un grupo como este haga del *encontrarse* un hecho político de cuño crítico; y, por último, pero no por eso menor, el cuidado, seguimiento y sostenimiento de quienes coordinan el GT, me refiero a Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar, sin el compromiso de ellos hubiera sido poco probable sostener este trabajo de *compartencia*.

Es desde este marco de consideraciones que estas reflexiones intentarán continuar el diálogo iniciado, en el espíritu de extender puentes para *comunitarizar* sentires, pensares y haceres que convoquen a seguir tejiendo espacios de creación compartida abordando, en lo que el título de este escrito ya anuncia, cuatro aspectos que considero relevantes: a) La cuestión de la crítica y lo asumo como contradicciones en su uso desde una mirada epistémica; b) La cuestión histórico-política, cuestión que, en mi comprensión, es inherente a la crítica como tradición de pensamiento en la producción de conocimiento; c) La cuestión de la enseñanza como instrumento privilegiado para promover el *pensamiento crítico*. Cuestiones que será placentero poner en tensión con quienes lean este escrito.

ACERCA DE LA CRÍTICA EN AMÉRICA LATINA. UN MODO DE PERCIBIRLA

Si hay un concepto, categoría o *palabra* que invade espacios de conversaciones, reflexión y académicos en América Latina es *crítica*, por eso mismo creo que no es ocioso volver a preguntarnos acerca de las comprensiones de este concepto en América Latina. ¿Qué queremos nombrar y/o decir realmente cuando usamos este término?; y, sobre todo, ¿a qué nos compromete su uso?

Esto si aún consideramos que las palabras nos enlazan al mundo de la vida; y, al enlazarnos, nos condicionan en el hacer mismo de lo cotidiano; es decir en prácticas, creencias, representaciones; y, por ende, en formas de relación.

En términos generales, en América Latina, este término tiene una fuerte presencia a partir de la década que va de los ochenta a los noventa, épocas de aperturas democráticas, de regreso de exilios –de compañeros, compañeras e ideas–. De retomar tantos libros quemados y perdidos; de retomar, lentamente, la vida ciudadana, las prácticas democráticas y el reconocimiento de los tremendos *daños colaterales* –de todo orden– que las dictaduras dejaron en nuestros países. En ese contexto, palabras como *epistemología*, *crítica*, *par-*

ticipación comenzaron a tener una fuerte presencia, abarcando un sin número de situaciones y escritos, cuando no nos alcanzaban las palabras para levantar la voz ni los escenarios para exponer lo que aún hoy nos cuesta asumir. Pareciera que estas *palabras* se asimilaban a la necesidad de exponer lo negado y a tomar postura frente a lo develado.

¿Qué significa este concepto, categoría o palabra en estos tiempos de, por ejemplo, *semánticas oximorónicas* –como estrategia política y práctica de vida cotidiana– y de lucha por lo simbólico? O frente a tensiones *democráticas* como Venezuela, Brasil, Colombia o Argentina, por nombrar algunas situaciones concretas de nuestros tiempos latinoamericanos. En definitiva ¿cuál es el sentido de la crítica hoy en nuestros espacios más allá de lo declarativo como *postura* que supone un lugar de enunciación?

UNA COMPRESIÓN DE LA CRÍTICA

Indudablemente, hablar de crítica es convocar una larga tradición de *pensadores*, fundamentalmente de origen europeo, que nos han dejado un legado enorme en relación a la cuestión del conocimiento; fueron *pensadores* de su época que vislumbraron las exigencias de pensar más allá de lo dado y de las verdades instituidas por el orden dominante; y, por ende, en estrecha relación a esta problemática del conocimiento como práctica política; lo que compromete, inevitablemente, tanto una manera de operar con el pensamiento como el de asumir una postura epistémica crítico- hermenéutica, por sobre las posturas analíticas; y, por ende, de determinadas exigencias de razonamiento para producir conocimiento histórico.

Como bien nos dice Pablo Feinnman (1998)

(...) esencialmente, el concepto crítica implica aquí la noción de distanciamiento. El hombre debe distanciarse del orden de lo dado para poder establecer su libre juicio crítico sobre él. Cuando la realidad, lo fáctico, nos abrumba, nos envuelve con sus mil tentáculos, no hay posibilidad alguna de crítica. La crítica es, siempre, una ruptura con el orden de lo dado” (...). Y escribe Marx: “La crítica no es una pasión de la cabeza sino la cabeza de una pasión (...) La crítica no se presenta ya como un fin en sí, sino únicamente como un medio. Su pathos esencial es la indignación, su labor esencial es la denuncia”. La crítica conduce a la praxis. Hay que distanciarse de lo fáctico para poder criticarlo, y esta crítica implica el desenmascaramiento de relaciones sociales de injusticia. Dice Marx: “Hay que hacer la opresión real aún más opresiva, agregándole la conciencia de la opresión”. La crítica es, así, el supuesto de toda praxis de transformación. Porque la crítica es la conciencia de la opresión (Feinmann: 12-13).

En este sentido la crítica implica, como bien diría Hugo Zemelman (1994) un *movimiento del pensamiento*, una lógica de razonamiento que trasciende la racionalidad científica y se desplaza a una racionalidad dialéctica e histórica y esto nos lleva a considerar condiciones de pensamiento complejo, propio de las funciones superiores del pensamiento como son el *pensar categorial* y la *interpretación*. Pensar categorial que nos permite centrar las categorías experienciales – no sólo teóricas – que permitan ese *distanciamiento crítico* para ampliar comprensión y conciencia histórica del presente, porque la crítica, necesariamente, es activada en la lectura del presente y una lectura que busca construir conocimiento histórico.

En esta perspectiva ¿qué implicaría activar la crítica en espacios de reflexión y producción de conocimiento latinoamericanos?

Desde nuestro punto de vista implicaría, en primer lugar, *pensar* en ampliación de conciencia el devenir de las propias realidades. Y, en esta perspectiva, reconocer y revelar a nuestros propios productores de conocimiento que pensaron críticamente sus realidades; pensadores que, desde IPECAL¹, llamamos *pensadores incómodos* latinoamericanos. Pensadores que se caracterizaron por develar los pliegues de realidades transidas por un pensar colonizado, aunque no hablaran de ello ni de cualquiera de sus *giros*: decolonial, poscolonial, etcétera.

LA CURVATURA DE LA VARA Y LA CRÍTICA LATINOAMERICANA

Tomando como referencia los más que interesantes aportes del intelectual brasilero Dermeval Saviani (1987), en un texto de los años a los que hacía referencia en puntos anteriores en relación a la apertura democrática de muchos de nuestros países, y desde su referencia – tomada de Marx – este autor expresaba: “cuanto más se habló de democracia al interior de la escuela, menos democrática fue la misma, y cuando menos se habló de democracia más articulada estuvo la escuela con la construcción de un orden democrático” (Saviani: 9-24.) y creo que esta metáfora podría extenderse hoy a la crítica en nuestros países; y, podría decir parafraseando a Saviani: cuanto más se habla de crítica en muchos ámbitos académicos latinoamericanos, menos crítico es el pensamiento y su producción de conocimiento; y, cuanto menos se habló de crítica, más crítico fue el pensamiento y la producción de conocimiento.

Quizás podría escucharse arriesgada esta afirmación sin embargo la pongo a disposición comunitaria para ser tensada. Y, propongo esta conversación a partir de algunas preguntas iniciales que creo podrían alimentar este dialogar, tales como:

1 Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina

- ¿Qué tanto *pensamos críticamente* nuestra realidad? ¿qué condiciones dan cuenta de este pensar crítico?
- ¿Qué tanto reconocemos el pensamiento crítico de nuestros propios pensadores latinoamericanos? ¿qué *leían* de su realidad? ¿en qué medida eran críticos y por qué?
- ¿Qué tanto hacemos lectura crítica de nuestras propias producciones? Y ¿de qué momentos históricos dan cuenta?

PARADOJAS DEL DECIR Y DEL PESAR: CRÍTICA TEÓRICA Y CRÍTICA HISTÓRICA

Pareciera ser que en nuestros espacios de producción de conocimiento hubiera más una tendencia a una *crítica teórica*, centrada en adherir a pensadores críticos o a teóricos de la crítica que a *pensar críticamente* nuestras realidades y a hacer, como diría Hugo Zemelman, un uso crítico de la teoría con estos mismos autores; a lo cual podríamos sumar una época marcada por claves como precarización, ambigüedad, violencia, etc. y unas alienantes e intencionadas políticas públicas para educación superior que dificultan en gran medida la viabilidad del pensar críticamente.

Y en este sentido volvería, entonces, a convocar a Feinnman (1998: 12-13) diciendo:

Y si hay una manera realista y descarnada de caracterizar nuestro presente histórico es, diría, ésta: no hay conciencia de la opresión, no hay crítica. Y no la hay porque no hay distanciamiento: abrumado por el derrumbe de los horizontes históricos y aturdido por la omnipresencia de los medios de comunicación (que no hacen sino repetir, hasta el vértigo, un solo punto de vista bajo el ropaje deslumbrante y engañoso de la pluralidad infinita) el hombre fin de milenio no puede distanciarse de nada porque vive inmerso en un torrente fáctico que anula su individualidad, que lo vuelve un ser reflejo, repetitivo, sumergido, jamás distanciado. En suma, a-crítico.

En este sentido, nuestros pensadores críticos latinoamericanos – que quizás no hablaban de crítica y probablemente no se detenían tanto en las tradiciones teóricas de esta tradición de pensamiento – han dejado huellas fantásticas de des-alienación y que necesariamente podríamos retomar como un ejercicio de recuperación de la memoria de nuestras propias tradiciones de pensamiento como para comprender sus lógicas de razonamiento como los sentidos históricos de ese pensar.

Esto, consideramos, está más vinculado a una *crítica* que se hace cargo de lo que la constituye, lo *histórico*; no en el sentido historiográfico sino en el sentido de historizar la crítica. Por eso hacemos refe-

rencia a una *crítica histórica*, aunque suene redundante, para recordar una de las condiciones sustantivas del *pensar crítico*.

Esto es lo que hace, por ejemplo, Axel Honnet (2011) con la tradición del pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt – siendo él director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt –para a partir de allí replantear posicionamientos y recrear este pensamiento en el presente aportando su propia contribución desde la teoría de reconocimiento.

Autores icónicos como Paulo Freire y Fals Borda, Rodolfo Kusch, Arturo Jaureche o los hacedores de la teoría de la dependencia como Enzo Faletto, y ni que decir de nuestros profetas mayores, como les llamamos desde nuestros pensares, como José Carlos Mariategui, Simón Rodríguez, Martí, entre muchos otros quizás poco nombrados en nuestros espacios formativos en cualquiera de los ámbitos de profesionalización.

La crítica es un modo de *pensar*, es una *episteme* que va más allá de citar autores considerados críticos; da cuenta no sólo de una actitud y aptitud para pensar de manera compleja, problematizando el presente, buscando comprenderlo más que explicarlo; de poner bajo sospecha los fenómenos que se evidencian pero que también hacemos emerger de la realidad, si sabemos escucharla y observarla, abriéndonos a la complejidad de sus múltiples relaciones políticas, económicas, culturales, medio ambientales, etc. y de los sujetos y subjetividades que se mueven en esa realidad en sus especificidades históricas.

Es por lo expuesto que, además, la crítica asume que la historia está atravesada por la dimensión política lo cual nos lleva a comprender a cabalidad la profundidad de lo que implica construir conocimiento como *conciencia histórica*.

Como bien nos dice Hugo Zemelman (2011: 13)

“Cuando hablamos de conciencia histórica, estamos refiriéndonos a una forma de pensar abierta al devenir de lo posible, no a una teoría, y menos a creer que esta conciencia es producto de ella”.

Este modo de comprender la crítica nos lleva nuevamente a las interrogantes ya planteadas, pero también a traer aquí lo que se comprende por lo *histórico político*.

LO HISTÓRICO POLÍTICO COMO CONDICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

¿A qué nos referimos como lo *histórico político* como condición del pensar críticamente?

A que la crítica, como se viene diciendo, necesita de la realidad para poder activarse; y, cuando hablo de realidad hablo de *experiencias socio culturales* concretas –existenciales, materiales y simbólicas– que, en su especificidad, fluyen en la historia; comprendida ésta desde en “proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidad de futuros (...) lo que implica una forma de razonamiento abierta hacia el reconocimiento de las potencialidades de una situación histórica determinada” (Zemelman, 2001: 18).

En este *proceso complejo de construcción de voluntades* que es la historia, se imbrica y articula la política “como actividad colectiva que quiere ser lúcida y consiente, que cuestiona las instituciones existentes de la sociedad” (Castoriadis, 2007: 32) como proyectos que activan cambios necesarios y se abren desde hechos a acontecimientos y construcción de coyunturas; es la fuerza de la acción significativa e instituyente que se moviliza, en condiciones de correlación de fuerzas como bien diría Antonio Gramsci, en la construcción de opciones de futuro en la búsqueda de constantes transformaciones socio culturales.

Indudablemente, como bien nos dice Norbert Lechner (2006), mucho ha cambiado la política como creación deliberada de futuro de la humanidad. En América Latina, desde las dictaduras militares y sus resabios del horror y la ofensiva del capitalismo totalitario y su accionar neoconservador ha producido un procesos de desestructuración *desde abajo* en la vida cotidiana, despolitizando y poniendo en práctica renovadas estrategias de ruptura de lo colectivo y a lo cual debemos sumarle la acción de la segunda revolución de la ciencia y la técnica y su efecto en los medios de comunicación masiva y redes sociales que están reconfigurando los llamados movimientos sociales².

Lo histórico político como dinámica inacabada de la realidad una vez más nos desafía para pensar críticamente ¿cómo comprender e interpretar el movimiento de lo histórico político hoy en América Latina?

A modo de conclusión quisiera aquí asumir este desafío en términos zemelmanianos cuando afirma que:

“La historia es lo historizable, en tanto ampliación de la subjetividad (...)” y es aquí nuestro gran desafío, puesto que “(...) el poder dominante necesita, cada vez más, de almas rotas así como las almas rotas de la subordinación al orden dominante” (Zemelman, 2007: 10).

2 Un abordaje interesante puede verse en: Byung-Chul Han (2014) *En el enjambre* (Barcelona: Herder).

Y en esto radica la crítica histórica, en develar, en permitirse *estar afectado* por lo que ocurre para no permitir el que nos rompan el alma y en la comprensión de ese ocurrir tejer y retejer renovadas posibilidades inéditas y viables, con otros, en comunidad de buen sentido y en apertura a lo inédito viable.

LA ENSEÑANZA COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Más allá de los debates acerca de las tensiones entre pedagogía y didáctica en el ámbito de la educación, creadas tanto por el proyecto de tecnología educativa de la post guerra estadounidense de 1975³ como por la incidencia que esto tuvo en la formación de profesionales de la educación; y, en la necesaria fuerza que en su momento tuvo la llamada *educación popular*, desde la realidad concreta de los espacios escolares como no escolares, *la enseñanza es el espacio privilegiado de toda acción de transformación socio cultural*, tanto en el sentido de lo instituido como en el de lo instituyente. Y esto es lo que aún nos dice Paulo Freire en un texto magnífico que se llama *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* donde el eje de sus reflexiones no es ni la pedagogía ni el currículum sino *la enseñanza*.

Es sobre la base de esas reflexiones que quisiera compartir aquí algunos aportes que, desde IPECAL como proyecto ético político e intelectual, venimos trabajando como condición para potenciarnos como sujetos históricos, lo que implica el pensar críticamente, como práctica política.

Estos aportes atienden, como se viene planteando, a *procesos de formación que anclen en un cambio epistémico* – y por ende en modos de pensar y producir conocimiento – que permitan recuperar al sujeto en perspectiva de ampliación de conciencia, habilitando herramientas que posibiliten operar en un mundo gobernado por la inseguridad y la incerteza⁴; una *pedagogía de la dignidad del estar siendo*⁵ en unas tierras donde la dignidad está siendo contantemente puesta en riesgo de muerte. Una enseñanza (Quinta, 2002) basada en la hospitalidad

3 Me refiero a la guerra del Vietnam y el programa de acción para América Latina. Este programa se condensó en el llamado *Consenso de Washington* que tuvo su “pie-dra de toque” en educación y de la mano de las dictaduras militares en el cono sur. Una de las tecnologías sustantivas implementadas fueron los diseños curriculares que reemplazan lo didáctico, como espacio de reflexión de procesos intersubjetivos.

4 Un texto que se detiene largamente en este análisis es: Bauman, Zygmunt y Des-sal, Gustavo (2014). *El retorno del péndulo. Sobre el psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

5 Entrevista realizada por Jorge Rivas a Hugo Zemelman y Estela Quintar. Revista Rieda CREFAL. 2005

y la donación, una enseñanza que haga de la memoria y la historia la construcción de la identidad comunitaria y la posibilidad de pensar históricamente por sobre la erudición a-histórica y el sin sentido; una formación centrada en la construcción de proyectos de vida *sen-tipensados* por sobre la mercantilización y la competencia sin salida que instrumentaliza cuerpos y vidas; una formación que incorpore el mal y el totalitarismo como experiencias humanas para comprender y comprendernos en nuestros presentes y exorcizar futuros de horror. En definitiva, una formación que se centra en el pensar históricamente más que informar modernamente.

Como bien dicen Bársena y Melich (2000: 37), refiriéndose al genocidio nazi en Alemania:

“Sin una organización burocrática extendida a gran escala en sujetos incapaces de pensar por sí mismo y sin una tecnología desarrollada al margen de la conciencia moralmente formada, no hubiese sido posible el asesinato en masa”.

Es en esta perspectiva que intentamos propiciar:

- La construcción de *conocimiento⁶ histórico*, lo que implica facilitar condiciones de formación *enactivo⁷*; es decir, en constante ampliación de conciencia y de *conciencia histórica*, ampliando el ángulo de mirada de lo que se muestra para:
 - *Repensar el presente* en la complejidad de sus múltiples relaciones para así potenciar horizontes de futuro posible.
 - Organizar el pensamiento *desde el pensar categorial* en sus

6 Entendiendo que conocer es la producción de sentidos y significados que se produce en la *relación de conocimiento* por lo cual esta producción es siempre en relación con otro y desde el presente historizado.

7 El concepto *enacción* es una castellanización de una derivación del verbo inglés «to enact», el cual significa «evidenciar algo existente y determinante para el presente» Para decirlo de una manera más general, «to enact» y «enactuar» admiten el sentido de «actuar una parte en una obra, construcción, desarrollo o crecimiento». Es por esto que la expresión «conocimiento enactivo» refiere a aquello que se adquiere a través de la acción del organismo en el mundo. Este concepto es aplicable a una de las vías posibles para la organización del conocimiento, y asimismo la enacción postula y define una de las formas de interacción con el mundo. Jerome Bruner presentó una definición inicial en los años 1966 a 1968, asociando la enacción y distinguiéndola, con respecto a los otros dos caminos para la organización del conocimiento: el icónico y el simbólico. Otra definición, más recientemente, fue presentada por Francisco Varela en el texto *De cuerpo presente. La ciencia cognitiva y la experiencia humana* 1997 (Madrid: Gedisa), entre otros escritos.

dimensiones psico-cognitivas, lo que implica la articulación de las múltiples relaciones que conforman a la realidad histórica; la totalidad como principio rector del conocimiento histórico y complejo; la complejidad creciente que rompe con la premisa positiva de lo gradual que va de lo particular a lo general.

- Desplegar una *radical imaginación* que permita romper parámetros instituidos y hacer de la *pasión instituyente* un modo de ser y vivir en nuestros tiempos.
- *Potenciar al sujeto provocando: deseo de saber y pensamiento crítico e histórico*, lo que implica ir más allá del ser informado acerca de la actualidad de *objetos* teóricos –en boga o clásicos–, lo que suele suceder con el *pensamiento ilustrado* y des-historizado.
- *Activar al sujeto en su subjetividad* y en espacio de *vida comunitaria*; vida que exige prácticas, relaciones y representaciones del otro y de lo social basado en:
 - La *impeccabilidad de la palabra* como alternativa para desvanecer la ambigüedad y la desconfianza en vínculos intersubjetivos e institucionales.
 - La *congruencia* entre lo que se siente, piensa y hace.
 - La *responsabilidad* de sí en relación al otro; es decir:
 - *salir de las relaciones recurrentes víctima/victimario* que culpan y se colocan constantemente desde la externalidad corrigiendo y juzgando más que buscando comprender y responsabilizarse.
 - *construir acuerdos desde la diferencia como proceso de construcción de libertad*; puesto que la libertad es la capacidad de elegir y hacerse cargo de lo que se elige.
- *Propiciar modos de diálogo y comunicacionales de apertura* a la relación asumiendo la diferencia como posibilidad y no como amenaza.
- *Promover procesos de cada vez mayor autonomización* asumiendo que la vida en sociedad es de naturaleza heterónoma.
- Considerar como condición de conocimiento y forma de construir conciencia histórica a *la memoria e historia*, lo que implica recuperar al pensamiento y a los pensadores latinoamericanos como sustrato de nuestro estar siendo y la propia historia como texto necesario para comprendernos a nosotros mismos

y las coordenadas de época donde actuamos, asumiendo que *somos lo que recordamos*.

Comprendemos, desde estos criterios de enseñanza y acción formativa que, recuperar el sentido epistémico de la memoria y la historia implica asumir el pensar críticamente a la vez que asumir quienes somos como seres esperanzados y creativos pero también como seres embargados por lo irracional y la locura social, y asumirlo hará que comprendamos más y mejor nuestro presente, para realmente salir de memorias traumáticas que nos paralizan para ser sujetos potenciadores de mejores mañanas, con almas menos rotas y ambiguas, cada vez más nosotros mismos y en la valentía de estar en relación humana y de conocimiento, como sujetos y como sociedades con capacidad de construir cada vez más y mejores sentidos de vida subjetiva y comunitaria para merecernos este enorme don de ser humanos y ser humanos latinoamericanos.

Nosotros creemos fuertemente que “es posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la “horrible novedad” del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad (...) es decir, como acontecimiento ético” (Bársena y Melich, 2000: 37).

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. y Dossal, G. 2014 *El retorno del péndulo. Sobre el psicoanálisis y el futuro del mundo líquido* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Barcena, F.; Melich, J. C., 2000 *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad* (Barcelona: Paidós).
- Byung-Chul Han 2014 *En el enjambre* (Barcelona: Herder).
- Castoriadis, C. 2007 “Lo político y la política” en *Democracia y relativismo. Debates con el MAUSS* (Madrid: Trotta).
- Feinmann, J. P. 1998 *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política* (Buenos Aires: Ariel).
- Freire, P. 2006 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).
- Honneth, A. 2011 *La sociedad del desprecio* (Madrid: Trotta).
- Lechner, N. 2006 “Especificando la política” en *Obras Escogidas*, Tomo I. (Santiago de Chile: LOM Ediciones).
- Quintar, E. 2002 *La enseñanza como puente a la vida* (México DF: IPN).
- Saviani, D. 1987 “Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara” en *Revista Argentina de Educación* N°8(5), pp. 9-24.

- Varela, F. 1997 *De cuerpo presente. La ciencia cognitiva y la experiencia humana* (Barcelona: Gedisa).
- Zemelman, H. 1994 "Racionalidad y ciencias sociales" en *Revista Suplementos* N° 45. (Barcelona: Anthropos).
- _____ 2001 *De la historia a la política. La experiencia de América Latina* (México DF: Siglo XXI).
- _____ 2007 *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana* (Barcelona: Anthropos).
- _____ 2011 *Los horizontes de la razón III. El orden del movimiento. Introducción general* (Barcelona: Anthropos).

Inés Cappellacci, Anahí Guelman,
Claudia Loyola, María Mercedes Palumbo,
Shirly Said, Laura Tarrio*

DISCIPLINAR INDÓMITOS Y ACALLAR INÚTILES

LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS INTERPELADAS

INTRODUCCIÓN

Este capítulo es el resultado de las discusiones sostenidas en el marco del equipo de Argentina del Grupo de Trabajo (GT) CLACSO “Educación Popular y Pedagogías Críticas” y de los aportes de compañeros y compañeras del GT de otros países. Un punto de partida de este trabajo supone sustentar que los términos “Educación Popular” y “Pedagogías Críticas” son polisémicos, por lo que es posible reconocer en ellos múltiples significaciones y conceptualizaciones, así como también diversos tipos de interacción posibles.

La Educación Popular puede ser entendida en la historia Argentina como lo hizo Sarmiento (1849) –en clave de instrucción pública

* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina. Este grupo conforma un espacio de confluencia de docentes e investigadoras que tienen como lugar de trabajo distintas dependencias de la Universidad de Buenos Aires: la Carrera de Ciencias de la Educación, la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y la carrera de Especialización en Pedagogías para la igualdad en contextos diversos de la Facultad de Filosofía y Letras así como las Carreras de Sociología y de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales. Todas las integrantes convergemos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Además pertenecemos al grupo de trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

orientada a civilizar y homogeneizar a parte (sólo parte) de la población, para construir y consolidar un Estado Nacional liberal-, o como las diversas maneras de concebir alternativas de educación que invitan a formaciones emancipadoras, que buscan abarcar a la mayor parte del pueblo, como puede encontrarse en las múltiples lecturas que ha habilitado el legado freireano y en las experiencias situadas de movimientos sociales en particular.

Con las Pedagogías Críticas sucede otro tanto. Entre sus múltiples expresiones, son comprendidas a la vez como producción de teoría pedagógica que emana del pensamiento alternativo, crítico, norteamericano y como producción de teoría de carácter emancipador que se despliega a través de procesos de resistencia en Latinoamérica. Parten de la identificación del carácter político de la educación y necesidad de la desnaturalización de los procesos educativos, aunque no siempre de manera similar: a veces están más vinculadas al análisis y otras a la praxis.

Frente a la multiplicidad de concepciones en torno a una y otras, su vínculo tampoco puede ser entendido de un sólo modo, porque depende de cómo entendamos a cada una de ellas, al posicionamiento epistemológico que tengamos y a la dinámica de su relación. En un momento histórico en el que vuelven a asolar los discursos, nunca acallados, para los cuales “lo popular” representa el territorio de lo indómito a disciplinar y “lo crítico” resulta *una actividad inútil que ejercen los descontentos de siempre con miras a desestabilizar la armonía social*, resulta estratégico conjugar esfuerzos que consoliden la relación entre Educación Popular y Pedagogías Críticas. Nos posicionamos en pos de una articulación dinámica que pondere el valor de la criticidad y de la potencia de “lo popular” como componentes insoslayables en la pedagogía y del campo de las prácticas y experiencias educativas.

ALGUNOS MODOS DE COMPRENDER A LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

LA EDUCACIÓN POPULAR

La Educación Popular tiene una tradición histórica de más de 200 años en América Latina. “No nos alucinemos: sin Educación Popular, no habrá verdadera Sociedad” dice Simón Rodríguez (1988: 333). En él, la idea de Educación Popular conlleva la idea de igualdad y no deja a nadie afuera de esa idea.

Pero, como plantea Adriana Puiggrós (2005), “el significante *educación popular* habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos” (2005: 45). En palabras de Lidia Rodríguez (2013), en Argentina se vinculó a la educación popular con la instrucción pú-

blica homogeneizante y excluyente. Tanto para Puiggrós como para Rodríguez, importantes referentes de la investigación en educación en Argentina, la Educación Popular acompaña de manera polisémica el devenir histórico en Latinoamérica desde el siglo XIX: el párrafo anterior muestra el corrimiento de la lógica emancipatoria ilustrada hacia la lógica disciplinadora, vencedora en la contienda. Alfonso Torres Carrillo (2016) toma de Carlos Rodrigues Brandão (2006) una clasificación de los sentidos de la Educación Popular que confiere a uno de ellos, coincidentemente, el de la *democratización, extensión, universalización* del saber, articulada al movimiento de la ilustración y vinculada a la educación que se destina al pueblo, sobre todo a los sectores más pobres.

Tanto Rodrigues Brandão como Lidia Rodríguez encuentran que otro de los sentidos de la Educación Popular es el que está asociado a una concepción emancipadora que busca la transformación del orden social, surgida a mediados del siglo XX a partir de la figura de Paulo Freire, quien dislocó el lugar tradicional de la educación. A partir de allí, y de la mano de los movimientos y las luchas de los años '70, la Educación Popular pasa a ser asociada con un trabajo político y liberador junto a los sectores populares, una práctica y una concepción pedagógica emancipadora, aunque continúa asumiendo múltiples modos de llevarse a cabo y entenderse como alternativa a lo estatal y contrapuesta a la escolarización en los años '80, como espacio cuestionado en los años '90, como opción ética que puede ser parte de lo estatal y posibilidad en la escuela pública en el nuevo siglo (Rodríguez, L. 2013; Torres Carrillo, 2016). Es decir, existe una disputa por la apropiación de la Educación Popular por parte de prácticas sociales y elaboraciones discursivas no unánimes. Sin embargo, optamos por el sentido que la asocia a una concepción emancipadora que busca la transformación social.

Dicho esto, nos parece importante mostrar que en esta disputa, aún dentro de este sentido transformador, hay en los últimos años, consideraciones fuertes respecto de la reactivación, reapropiación y recreación de la Educación Popular (Torres Carrillo, 2016) en diversos ámbitos. En los movimientos y colectivos populares de base territorial en la Argentina, encontramos experiencias de educación para niños y niñas y escuelas primarias y secundarias para jóvenes y adultos así como un conjunto amplio de talleres de formación política, economía popular, género y medios de comunicación alternativos, entre otros, que también se imbrican con la educación popular. La Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MOCASE-VC) y las Escuelas Campesinas del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y de la Unión

de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Cuyo (UST) son expresiones educativas surgidas en los movimientos campesinos en la ruralidad. Las decenas de Bachilleratos Populares, las Primarias Populares y los Jardines Comunitarios gestados y conducidos por organizaciones y movimientos populares emplazados en la urbanidad también resultan expresiones de relevancia.

Ahora bien, también las escuelas públicas estatales y la formación docente (Cantero, 2015; Hillert, 2015) son territorios de anclaje de la educación popular. Existen por ejemplo colectivos de docentes que trabajan y piensan en la escuela pública como la agrupación docente estudiantil Simón Rodríguez, que es parte de la organización Corriente Popular Juana Azurduy y trabaja en la escuela y en la formación docente desde la concepción de maestros populares y de la consideración de infancia digna, o el colectivo Ni Calco ni Copia, entre otros. Crecen también espacios de formación de docentes y de profesores que buscan preservar la lógica de la educación popular en la formación docente destinada a las escuelas públicas, como el Instituto Terciario Emerenciano, que es una escuela pública de gestión social¹ en el barrio Emerenciano de la capital de la provincia de Chaco, creado y dirigido por el Movimiento de Trabajadores Desocupados Emerenciano Sena y que forma profesores de educación inicial, matemática, historia y educación física; o la creación del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” por parte de la organización El hormiguero, ubicado en la Villa 31 bis, donde vecinos del barrio estudian la carrera de Profesorados de Educación Primaria. Asimismo, cabe destacar los programas educativos públicos alternativos creados en Latinoamérica (Rodríguez, L. 2013) y su incorporación como política de estado como en el caso de Nicaragua o San Pablo bajo la gestión de Freire. Se multiplicaron los ámbitos y, fundamentalmente se hicieron permeables el sistema educativo y el propio Estado durante los gobiernos posneoliberales, populistas o progresistas de la región. Se multiplican también los temas, problemas y destinatarios de la Edu-

1 La Ley de Educación Nacional de la Argentina en su artículo 14º, considera al sistema educativo como el conjunto de servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. Las escuelas de gestión social son un tipo de unidad educativa impulsadas por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y empresas recuperadas. Tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social. Son espacios de inclusión social con un fuerte acento en los aspectos comunitarios para garantizar la permanencia de la población en el sistema educativo (Res. CFE N° 33/07).

cación Popular y, junto con los modos de entenderla, se revisan perspectivas esencialistas que la ataban a procedimientos fijos.

Nos interesa entonces, junto con Torres Carrillo (2009, 2016) y otros referentes (Puiggrós, 2005; Rigal, 2004, 1996), en diálogo con las experiencias mencionadas, realizar una serie de caracterizaciones que nos permitan entender y definir la Educación Popular.

En todas estas experiencias, de manera particular y heterogénea se proponen y producen “un conjunto de prácticas sociales intencionalmente dirigidas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos” (Carrillo, 2009: 20). Es decir que tienen un horizonte emancipador. En este sentido la Educación popular constituye una corriente de pensamiento.

Por otra parte, las prácticas de estas experiencias son situadas, es decir, puntuales. En general son alternativas o alternativizadas. Revalorizan los saberes populares y también se los problematiza para construir saberes emancipadores. Se trata, por lo tanto, de praxis que rompen con el vínculo de poder que propone la escuela moderna en la relación asimétrica y unidireccional docente-alumno como relación de saber-no saber o relación de poder. Hacen frente al pensamiento único, como toda Educación Popular, y por lo tanto son parte importante en la construcción de un nuevo paradigma que comporta una nueva forma de conocer, una ruptura epistémica, un cambio de paradigma, la apertura al “conocimiento de emancipación” frente al “conocimiento de regulación” (en clave de lo que plantea de Sousa Santos, 2009). Torres Carrillo (2016) define a la Educación Popular como “un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de los sectores populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador” (2016:16).

Nos interesa, en segundo lugar, enfatizar el origen, tradición y desarrollo eminentemente latinoamericano de la Educación Popular como modo de concebir la educación; y, por último, buscamos enfatizar su carácter de praxis educativa: se trata de un ejercicio reflexionado de la educación en clave pedagógica y transformadora. En este sentido, queda de manifiesto que la riqueza y la potencia de la Educación Popular se asientan en el valor de ser una praxis:

“De este modo, cuando desde la Educación Popular se habla de paradigmas emancipadores, simultáneamente estamos haciendo mención a una dimensión gnoseológica (interpretaciones de la realidad), a una

dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad) y a una dimensión práctica: dicha concepción orienta las acciones individuales y colectivas. Desde la ya clásica consigna “ver-juzgar-actuar” hasta las elaboraciones actuales, la preocupación de la educación popular por el conocimiento ha estado y está en función de las prácticas transformadoras de realidad, es una pedagogía de la praxis” (Torres Carrillo, 2009: 21).

En este sentido, en el papel que juega la reflexión se evidencia el fuerte componente pedagógico.

Por su parte, Luis Rigal (2004) invita a pensar a la Educación Popular como lucha, porque entiende que la praxis social está destinada a ser “productora de sentido, con intencionalidad de transformación social” (2004: 167). Cuando en el quehacer cotidiano, en las barricadas, se trastoca el orden natural de las cosas, cuando los sujetos toman la palabra y exigen ser escuchados. Por eso esta praxis educativa está enraizada con una mirada profunda hacia el sujeto de la educación: es una educación humanista en detrimento de las pedagogías neoliberales que proponen “una ciudadanía para el desarrollo de actitudes adaptativas a las propuestas económicas, y no a la construcción de un pensamiento autónomo y crítico” (2004: 166). Pensar el acto de educar como un encuentro entre sujetos posibilita formas plurales de pensar y de vivir. Se promueve a cuestionar lo dado, desnaturalizando las prácticas que intentan neutralizar y normalizar las voces de aquellos y aquellas que denuncian y evidencian las diversidades, que rompen con la lógica homogeneizadora.

LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Tal como lo planteamos, las Pedagogía Críticas también tienen una multiplicidad de significados y referentes, y quedaron más asociadas a un posicionamiento teórico-ideológico (respecto de las pedagogías “no críticas” o hegemónicas). Se las suele concebir como la producción de teoría crítica-reproductivistas, teorías de la resistencia y teorías de la reproducción emanada de Europa, a partir de los desarrollos vinculadas a la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt) y a las producciones académicas de corte crítico reproductivista de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron (ambos con énfasis en la reproducción cultural), Christian Baudelot, Roger Establet (con el análisis del sistema educativo francés), Louis Althusser (y los aparatos ideológicos del Estado y el papel de la educación), entre los más conocidos y sobre todo de la producción estadounidense, desde diversas perspectivas: Martín Carnoy y el modelo económico-reproductor, Samuel Bowles y Herbert Gintis y la teoría de la correspondencia, Michael Apple (indagando sobre la relación entre el Estado y la educación),

Peter McLaren (en análisis sobre las escuelas) y Henry Giroux (en una visión panorámica de las distintas corrientes). Los análisis aportados por estos autores develaron las funciones conservadoras de la educación y las contradicciones de la “escuela moderna burguesa” entre sus ideales de igualdad y unidad, y su rol al servicio del mantenimiento de las relaciones de producción capitalista. Varios de estos reconocidos autores recuperan y resignifican los aportes de Gramsci y particularmente de Paulo Freire. Gran parte de sus producciones han sido parte de nuestros planes de estudio y lo son en la actualidad. Y, si bien, su aporte es invaluable, en cierta medida han sesgado nuestra formación crítica atendiendo a los problemas y tradiciones de otros ámbitos geográficos y culturales.

Así, siguiendo a Silvia Llomovatte (2013) desde el campo de la Pedagogía, nos preocupa la desigual valoración que en los procesos de formación se les otorga a los pensadores del “Norte”, en detrimento de aquellos de nuestra región. Muchas veces las principales referencias a nuestros desarrollos pedagógicos quedan ausentes de los currículos y los planes de estudio, la mayoría de las veces por desconocimiento. Sin embargo, a lo largo de nuestra historia diferentes movimientos sociales latinoamericanos han dado a luz a pensadores que desplegaron propuestas pedagógicas con fundamentos y posicionamientos teóricos y metodológicos en abierta resistencia a los impuestos desde los centros coloniales y neocoloniales, en momentos posteriores de la historia.

En esto coincidimos con Fabián Cabaluz Ducasse (2015) en que existen una pluralidad y multiplicidad de Pedagogías Críticas Latinoamericanas enmarcadas histórica y geográficamente que, sin embargo, se unifican respecto del reconocimiento de la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y de la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social. Y que “quienes trabajamos en el campo educativo, debemos lograr reconocer la enorme tradición crítica del pensamiento pedagógico” (2015: 16) y la acción de las pedagogías críticas latinoamericanas, estableciendo su vínculo, contribuciones mutuas y también deslindes con el campo de la Educación Popular Latinoamericana.

Desde un abordaje histórico, aunque también actual, podemos recuperar la producción y los debates que plantearon personalidades tales como Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire y Enrique Dussel, entre otros². Estos autores, cada uno a su

2 Tal como afirma Llomovatte, en el artículo citado, se destacan un conjunto considerable de hombres de su tiempo. Queda pendiente poder avanzar, recuperar y visualizar el papel de las mujeres intelectuales del Siglo XIX y principios del Siglo XX,

manera, han reflexionado, trabajado y propuesto una forma de pensar a la Pedagogía desde ricos y originales posicionamientos críticos. Así, aportan y nos traen a la memoria, a la reflexión y a la acción a los propios sujetos latinoamericanos, mestizos, colonizados, pero también potentes, creativos, complejos. Nos recuerdan que tenemos formas de pensarnos y de hacernos *en y desde* nuestro continente y que en eso está la riqueza y la potencia para construir nuevos futuros. Estos autores pensaron el compromiso del intelectual y de la educación y aportaron a la construcción de sociedades plurales, democráticas, basadas en el poder de los pueblos, convirtiendo su pensamiento y acción política en la tarea de sus vidas. Esto supone una constante recuperación, revisión y reapropiación de las matrices de pensamiento latinoamericanas y de sus propuestas pedagógicas, tal como lo propone Adriana Puiggrós, quien afirma que “para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a nuevas generaciones sino nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que un espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia” (Puiggrós, 2005: 103).

De esta forma, parte del compromiso de las Pedagogía Críticas resulta así de oponerse y resistir a la impronta occidental y eurocéntrica en la construcción hegemónica de conocimiento y de las orientaciones de las propuestas educativas y aportar a la construcción de un pensamiento articulado a la idea de un proyecto político emancipador que aparece tempranamente en América Latina como uno de sus rasgos identitarios (Lander, 2000).

Se suman a ellos los aportes pedagógicos de muchos movimientos sociales, tanto de principio de siglo XX como de la actualidad, encarnando la idea de Pedagogos colectivos. Estos movimientos sociales, surgidos en su mayoría como respuesta a procesos sociales excluyentes de fines del siglo XX e inicio de este siglo, se propusieron discutir la educación hegemónica y desarrollar propuestas alternativas que atiendan a sus necesidades retomando (y revalorizando) saberes propios. Disputan así gran parte de la oferta educativa predominante. Y sus propuestas, reflexiones y acciones nos cuestionan, nos movilizan. Y nos brindan una oportunidad para sacudir, ampliar y redefinir nuestras posiciones.

Además, consideramos, a partir de los aportes de la colega Silvia Serra (2011), que las Pedagogías Críticas se rebelan contra el presente y proponen sueños de sociedades diferentes a las actuales, aunque,

que no faltaron, por el contrario, aportaron a la construcción del campo pedagógico crítico en nuestra región del mundo.

tal como advierte la autora, el pensamiento pedagógico necesita ser interrogado; su alcance, sus efectos, sus contextos, sus intervenciones requieren ser interpeladas: “Si admitimos como parte del saber pedagógico su carácter descriptivo en relación a los rumbos que unas prácticas deberían asumir, ¿cómo delinear un pensamiento que, sin abandonar su criticidad, sea capaz de “inquietar” una cierta configuración del campo para producir en él algún movimiento?” (Serra, 2011: 30-31).

Es en este sentido que la propia “Teoría crítica” (no necesariamente pedagógica), la “crítica” o “lo crítico” también pueden ser concebidos de manera más ligada a la desnaturalización, a la proyección discursiva o a una actitud frente al mundo y la realidad social, una actitud que pregunta. Como lo plantea Estela Quintar en el capítulo “Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas” de este mismo libro, a pesar de comprometer al pensamiento, el distanciamiento se trata de una crítica histórica y no meramente teórica. Creemos, con Silber (2011), que el punto de vista crítico no puede constituirse en un dogma, para lo que se hace necesario considerar sus condiciones de incompletud, contingencia y superabilidad;

“la condición de politicidad, en tensión con lo ético, se hace posible con el carácter teórico-práctico de la pedagogía. La relación entre pensamiento y acción se plasma en participación, consenso, solidaridad, y en la interpelación ética a otro. (...) por estos rasgos, la pedagogía tiene que direccionar la acción educativa pues la educación es una práctica productora de sentidos sociales y por lo tanto responsable –aunque no sola– de la transformación social” (Silber, 2011: 19)³.

UNA TOMA DE POSICIÓN: EL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Las últimas décadas generaron un panorama donde las demarcaciones de cada campo se han mostrado desafiadas en América Latina. La noción de “lo popular” en referencia a la educación, tanto como “lo crítico” en relación a lo pedagógico, se han diversificado. Las experiencias políticas y sociales colectivas desplegadas en América Latina necesariamente abrieron campos para el pensamiento y la acción, que

3 Desde nuestros ámbitos de trabajo, destacamos la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras, espacio que desde el 2008 lleva adelante la tarea de realizar aportes para la sistematización y la producción de conocimientos que abonan este territorio, y la carrera de Especialización en Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos que problematiza el concepto de igualdad desde la pedagogía tomando como ejes las problemáticas del trabajo, el género y el arte y la comunicación.

requieren ser reflexionadas, recuperadas y narradas con categorías que resulta necesario reinventar. Nuestro posicionamiento geopolítico, su desarrollo histórico se tornan claves para revisar las perspectivas desde las cuales se construyen sentidos. Por ello, resulta necesario estar alertas a encapsulamientos que no resulten pertinentes ni potentes para la configuración de posibilidades en un presente que se nos plantea complejo.

Específicamente refiriéndonos a este terreno de cruces e intersecciones entre Pedagogías Críticas y Educación Popular, es clave escapar a los pensamientos dicotómicos que polarizan en pos de rotular y clasificar, obstaculizando de ese modo la comprensión y al desarrollo de acciones transformadoras que consoliden procesos de empoderamiento de grupos históricamente sojuzgados. Por parte de la Educación Popular el riesgo es caer en activismos que no ponderen la reflexión, el registro, la sistematización y el análisis profundo de sus propuestas. Por parte de las Pedagogías Críticas, el peligro es el de dejarse llevar por academicismos verbalistas, que se regodeen en la especulación “crítica” de las condiciones del presente sin articular una producción de intervenciones efectivas en los múltiples ámbitos que requieren hoy programas de acción fundados.

Desde nuestra óptica, las pedagogías críticas hacen las veces de marco de comprensión –o paraguas– de la Educación Popular como praxis. En este sentido planteamos que la Educación Popular es una de las manifestaciones más importantes de las Pedagogías Críticas en Latinoamérica. Esto supone que consideramos también que las Pedagogías Críticas no son sólo instancias de reflexión sino que se conciben, tal como lo expresamos más arriba, como espacios de intervención crítica.

Por ello, lejos de contraponer lo que de hecho está unido, consideramos que una relación dinámica y colaborativa entre Educación Popular y Pedagogías Críticas van consolidando una búsqueda creativa de acciones, formas de registro y reflexión de experiencias educativas en las cuales el horizonte político transformador no acalle sino que recupere el despliegue de la dimensión subjetiva, sus pasiones, sufrimientos, miedos, saberes en pos de la construcción de iniciativas en el campo pedagógico. A su vez, esto plantea el desafío de encontrar modos para la validación de modalidades y ámbitos alternativos de producción, recreación, circulación y distribución del conocimiento social crítico que amplíe los marcos de comprensión y plantee orientaciones para acciones cuyo derrotero no es posible controlar. Esto último implica trabajar en pos de una reconfiguración del campo de producción pedagógica redefiniendo cuáles son los ámbitos y las instancias encargadas de la consagración de la validez y significatividad

de dichas categorías y pautas. El diálogo, la apertura de los límites simbólicos para la generación de proyectos compartidos se constituye en una clave que, no sin tensiones, viene generando resultados en este proceso. Consolidar este trabajo resulta estratégico en un momento histórico en el que se denotan lo popular y lo crítico.

Si bien la “crítica” puede ser concebida de múltiples maneras, el posicionamiento que nos interesa como investigadoras y como parte del GT, tiene que ver con asumir la crítica como una postura y no como un corpus definido, como una actitud y no como una “teoría crítica” con parámetros pre-establecidos. Nos interesan entonces los modos en que, como sujetos concretos, somos capaces de hacernos preguntas por nuestra realidad y desde allí ser constructores de la misma, de la pedagogía y de la educación popular; tal como lo plantea Hugo Zemelman (2005, 2011). Por ello creemos que hoy esta actitud consiste en asumir una perspectiva que sea crítica del paradigma neoliberal y de su impacto en la producción de subjetividades, asociada al enfoque positivista y el razonamiento lógico-matemático, a la concepción de la relación de los seres humanos con el mundo en tanto sujeto-objeto (que se expresa tanto en la relación con la naturaleza, en la relación de conocimiento, como en el vínculo pedagógico), a la subalternización de visiones, grupos y culturas que no se pliegan a esa forma de razonamiento, etc. En este sentido, las pedagogías críticas funcionan como una expresión, en clave pedagógica, del pensamiento crítico situado en la actualidad y en América Latina, como una forma distinta de producir conocimiento, con el horizonte puesto en la emancipación, en el que cambian las formas de conocer y probablemente con ellas, el contenido del conocimiento.

PENSAR LA ESCUELA PÚBLICA ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS: EL “TRISTE” DESTINO DE LA CRITICIDAD Y LO POPULAR INDÓMITO A CONTROLAR

Una breve caracterización del convulsionado contexto actual de ataque a la Educación Pública en la Argentina nos lleva a ponderar, de un modo aún más potente, la necesidad de profundizar, a contra corriente, la articulación de los campos de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas.

EL “TRISTE” DESTINO DE LA CRITICIDAD

En Argentina los discursos oficiales de esta nueva etapa de restauración neoliberal empezaron por denostar el rol de la criticidad en la trama social. Flora Hillert (2015) señala que Alejandro Rozitchner y Marcos Peña, intelectual y funcionario respectivamente del actual gobierno argentino,

“difunden el credo del optimismo y el entusiasmo acríticos: ‘En la Argentina se piensa que ser crítico es ser inteligente, pero nosotros creemos que ser entusiasta y optimista es ser inteligente, y que el pensamiento crítico llevado al extremo, le ha hecho mucho daño a la Argentina’, recitaba Marcos Peña en el año 2016. Por su parte, Alejandro Rozitchner, en el mismo año, disparaba que el ‘*pensamiento crítico*’ es un ‘*valor negativo*’ enseñado en las escuelas nacionales y objetaba que los docentes aspiren a que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico: ‘¿Cómo hacemos para que la educación les dé a los chicos algo que los haga más felices, capaces y productivos?’” (Hillert, 2015).

La propuesta, claramente, es guardar el pensamiento crítico en el arcón de lo inútil para dar paso a un actitud entusiasta y productiva, de adhesión acrítica a la lógica del mercado.

Esta convocatoria abierta de descrédito al pensamiento crítico es totalmente afín a un discurso neoliberal que alienta la simplificación de los procesos sociales, gestando opciones binarias, banalizando los procesos de construcción de consensos, alentando “diálogos” y “encuentros” que sólo son eufemismos seductores que enmascaran y tergiversan una real participación ciudadana en la construcción colectiva de alternativas.

La gravedad de estas cuestiones está signada en que no son sólo estrategias discursivas, sino agudas, constantes y masivas modalidades de intervención. A esta altura ya podemos calificarlo como un modo sistemático de operar sobre la sensibilidad social, construyendo sentidos colectivos de descrédito que dan el plafón de posibilidad para ir desmantelando el sistema de educación pública, todo un baluarte que ha resistido diversos embates en la Argentina.

LO POPULAR INDÓMITO A CONTROLAR

De modo coherente a lo planteado, otro eje discursivo presente en el discurso oficial es la necesidad de disciplinamiento. Nuevamente el discurso se ha traducido en prácticas represivas de manifestaciones populares, que lamentablemente se han llevado vidas como las de Santiago Maldonado y la de Rafael Nahuel, militantes de movimientos populares mapuches, en el sur de Argentina. Estos casos de resonancia social necesariamente tienen efectos ejemplificadores. En este mismo sentido, se van produciendo sistemáticamente el cierre de amplias ofertas educativas destinadas a jóvenes y adultos (Plan FinEs, bachilleratos de adultos, por ejemplo), así como también se propuso el cierre de escuelas rurales por atender a “pocos niños”. En algunos de estos casos, se pudo dar marcha atrás con estas decisiones a partir de la movilización de las comunidades afectadas y de la solidaridad de amplios grupos de la población. Otra ofensiva se ha enfocado en

la formación docente en los Institutos de Formación Docente a partir de la desacreditación de dicha formación. Esto implica procesos de cierre de institutos, con la pretensión de “reciclarlos” en universidades de “mayor calidad y jerarquía”. Estas estrategias encubren procesos de demérito y de ajuste de la formación “crítica” de maestros a partir del cierre de ofertas de larga tradición en Argentina y la configuración de docentes con perfil de “emprendedores”, individualista, acrítica y en cuyo perfil la enseñanza no figura.

EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN LA ESCUELA PÚBLICA

La tarea de problematizar esta relación en el contexto actual, nos impulsa a recuperar las resonancias y disonancias del presente en este territorio que habitamos. Hoy, tiempo y espacio de avance neoliberal, se despliega en Argentina un ataque masivo a la Educación Pública, sus instituciones, sus actores, su lógica. La reivindicación de la Escuela Pública Popular nutrida por los aportes de las Pedagogías Críticas, parece entonces una bandera necesaria que direcciona nuestras reflexiones, prácticas y la producción de conocimiento en el escenario social.

Nuestro sistema educativo, tiene una marca fundante clave en cuanto a la preeminencia del rol activo del Estado en tanto garante de la Educación, que se plantea con claridad como Derecho Social⁴ en la Ley Nacional de Educación de 2006. Esta marca permitirá comprender la orientación dada a nuestro abordaje. Las tensiones producto de la contradicción entre procesos de control estatal y de apropiación y producción por parte de los sectores populares, han impulsado una dinámica de disputas que hoy se despliegan con fuerza. Como un caleidoscopio de posiciones móviles, los esfuerzos por transformar el sistema educativo han pasado de bregar por un horizonte expansivo de fortalecimiento de la formación ciudadana, comprometida y crítica a partir de 2016, bajo el gobierno de la alianza Cambiemos a un horizonte estrecho de formación de recursos humanos para un sistema económico pauperizado, que explícitamente requiere sujetos que acepten la incertidumbre y el desamparo impulsándolos a “emprender” soluciones individualistas bajo la lógica del sálvese quien pueda.

Tal como lo anticipamos, los ámbitos escolares lejos de ser excluidos como ámbitos de indagación, han sido recurrentes espacios proveedores de oportunidades para recuperar lo instituyente, para disrumpir lo establecido, para dar cauce a iniciativas emergentes. Tanto

4 La Ley de Educación Nacional plantea en su artículo 2: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

desde la pugna por la legitimación y acceso de saberes ancestrales, como desde la construcción de propuestas que activan el acceso de los sujetos recurrentemente excluidos a patrimonios culturales y experiencias formativas negados en sus condiciones habituales de vida, como desde la adecuación de la forma escolar para la diversificación de oportunidades podemos reconocer procesos de construcción que disputan lógicas hegemónicas. Así podemos encontrar experiencias potentes como las del Centro Educativo Isauro Arancibia, que es una escuela pública para jóvenes y adultos en situación de calle, o las Escuelas de Reingreso que constituyen un proyecto educativo novedoso del año 2004⁵ que –en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria– reformula el régimen académico e instrumenta numerosos mecanismos de apoyo para que los jóvenes expulsados y que abandonaron el sistema educativo puedan concluirlo. También podemos mencionar al Plan FinEs, que es un plan de alcance nacional destinado a que los jóvenes y adultos terminen sus estudios primarios o secundarios, con modalidades no escolarizadas, co-gestionadas y financiadas de manera mixta entre la Nación y las jurisdicciones provinciales. Este último Plan viene siendo desfinanciado y desguazado, al momento de escribir estas páginas se pretende cerrarlo.

Creemos que nuestro posicionamiento, lejos de fortalecer una mirada acusadora sobre la escuela pública – que la concibe como un escenario de mero disciplinamiento social- apuesta a dar visibilidad a la porosidad de los muros escolares. Poros por los que se oxigena la posibilidad vital de algunos estudiantes por redefinir sus destinos. Sin negar los evidentes efectos de exclusión, homogeneización y violencia con las que ha operado la educación pública sobre sujetos provenientes de grupos subalternizados, apuesta a poner en la mira la potencia de este espacio público para articular proyectos colectivos que nutren y fortalecen subjetividades.

La complejidad constituyente de lo social nos convoca a eludir posiciones dicotómicas y dar cauce a las cuestiones que, de modo subterráneo y en la escala de vida cotidiana, juegan pulseadas con el sistema y logran, en los intersticios, construir alternativas. Nos atrevemos a afirmar que la contraposición entre educación popular –ligada a los procesos educativos por fuera de lo escolar– y escuela pública –ligada al control estatal– resulta a esta altura inadecuada por invalidar los esfuerzos de pedagogos y maestros críticos cuyas investigaciones y aportes conceptual y empírico han abonado la posibilidad que se abre en la articulación de ambos términos. Esta invisibilización a su vez, resulta muy funcional a los poderes vigentes que apuestan a bloquear

5 Ley No 898 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

el acceso a aquellas realidades reconstruidas y resignificadas en el seno de lo público que resulta el blanco de los procesos de desprestigio para su desmantelamiento.

Ante este panorama, consideramos que recuperar las memorias de construcciones que se fundan en la posibilidad –en aquello que anida en los interfugios–, y que ponen de relieve la indeterminación constituyente de lo social, forma parte de nuestra responsabilidad. “La historia no está sometida a ninguna ley que lleve a los procesos históricos en una dirección única e irreversible, la historia es un campo abierto, es una zona indeterminada, se construye o la construyen” (Zemelman, 1998-2006-2009: 35).

Estamos convencidas de que algunas de las distintas vertientes de la educación popular –aquellas referidas a la escuela de todos como derecho universal y aquellas que piensan los modos en que, a través de la problematización, los pueblos se van transformando para transformar la realidad– pueden encontrarse en la educación pública, escribiendo la historia de la pedagogía crítica latinoamericana.

En este contexto, nos interesa también plantear el rol activador que les cabe a las universidades públicas. Creemos que estos espacios tienen la posibilidad de tramar lazos y habilitar la construcción de estrategias colaborativas entre distintos ámbitos hoy interpelados por políticas neoliberales regresivas, no sólo desde lo discursivo, en miras a su desprestigio social, sino a partir del ajuste en las condiciones materiales que afectan su vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- Brandão, C. 2006 *¿O qué é la educação popular?* (Sao Paulo: Editora Brasiliense).
- Cabaluz Ducasse, F. 2015 *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas* (Santiago de Chile: Quimantú).
- Cantero, G. 2015 “Prácticas de Gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de una educación pública y popular” en *Polifonías* N° 4 (7).
- Hillert, F. 2015 “Educación democrática y popular en la escuela pública” en Suárez, D. et al. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas en educación popular* (Buenos Aires: Noveduc).
- Lander, E. 2000 *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (Buenos Aires: CLACSO-UNESCO).
- Ley de Educación Nacional. N° 26.206 (2006)
- Llomovatte, S. y Cappellacci, I. 2013 “Pedagogos latinoamericanos críticos. Las primeras luchas” en *Revista Internacional de Educación*

- para la Justicia Social / International Journal of Education for Social Justice* (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid).
- Puigrós, A. 2005 *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana* (Bogotá: Convenio Andrés Bello).
- Rigal, L. 2004 *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Rigal, L. 1996 “La escuela popular y democrática: un modelo para armar” en *Revista Crítica Educativa*, 1.
- Rodríguez, L. 2013 *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América latina. Aportes para balance y prospectiva* (Buenos Aires: APPEAL).
- Rodríguez, S. 1988 *Inventamos o erramos* (Caracas: Monte Ávila).
- Sarmiento, D. F 1849 *De la educación popular* (Santiago de Chile: Julio Belin).
- Serra, S. 2011 “La pedagogía como efecto del pensamiento” en Hillert, F. y otras (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA).
- Silber, J. 2011 Presentación al capítulo “Lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación” en Hillert, F. y otras (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA).
- Sousa Santos, B. 2009 *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social* (México: CLACSO).
- Torres Carrillo A. 2016 *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina* (Buenos Aires: Biblos).
- Torres Carrillo, A. 2009 “Educación popular y paradigmas emancipadores”. en *Pedagogía y Saberes*, 30.
- Zemelman H. 2011 *Configuraciones Críticas. Pensar epistémico sobre la realidad* (México: Siglo XXI).
- _____ 1998-2006-2009 *El conocimiento como desafío posible* (México DF. Instituto Politécnico Nacional-IPECAL).
- _____ 2005 *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el pensamiento crítico* (Barcelona: Anthropos y Centro de Investigaciones humanísticas de la Universidad Autónoma de Chiapas).

Silvy De Alarcón*

BOLIVIA

LA LUCHA POR LA EDUCACIÓN COMO LUCHA POR LA IDENTIDAD

INTRODUCCIÓN

Durante casi doscientos años, desde su fundación como República en 1825, Bolivia ha sido un país atravesado por la injusticia. La exclusión del mundo indígena ha sido la constante que ha marcado la construcción de la ciudadanía y del Estado.

Si revisamos el proceso independentista, constataremos que las grandes batallas de los ejércitos libertadores y las propias movilizaciones locales no hubiesen sido posibles sin la participación activa y masiva del mundo indígena y, en menor medida, dependiendo además de los lugares, de la población afrodescendiente. Veamos, por ejemplo, la siguiente cita a propósito de las incursiones de Castelli y el ejército rioplatense en territorio de lo que hoy es Bolivia:

Luego de la derrota de Guaqui en junio de 1811, la organización indígena no se dispersó, por el contrario, algunos de los conspiradores pasaron a una abierta sublevación. Los documentos hacen que, frente a la retirada del ejército rioplatense, fueron los grupos indígenas los

* Doctora en Filosofía. Docente titular de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz – Bolivia. silvyamr@gmail.com

que mantuvieron la insurgencia (...) se sabe que Juan Manuel de Cáceres continuó como caudillo de una amplia sublevación indígena que abarcó gran parte del altiplano, desde el sur peruano hasta la región de Porco en Potosí.

De esta segunda etapa del movimiento indígena, que va desde mediados de 1811 a mediados de 1812, se puede conocer las estrategias de lucha del llamado “partido de los indios” (Soux, 2012), que consistían en rodear los lugares donde se hallaban las tropas de Goyeneche, en La Paz y Potosí, y cuidar la retirada y reordenamiento de los ejércitos rioplatenses.

El plan general de los sublevados era convocar a todos los indios para envolver al ejército virreinal que se hallaba en el norte de Potosí (Soux, 2015: 197)

Pese a numerosos relatos de patriotismo, aún en la guerra la participación indígena estaba sujeta a observaciones.

Otro de los aspectos que se desconoce casi por completo es la participación de los soldados indios en los grandes ejércitos. Al respecto, muchos de los autores ya vistos afirmaban que los indios no podían ser considerados como soldados eficaces (Valencia Vega, 1962) o se desconfiaba de ellos porque eran muy dados a la traición (Arnade, 2004). O que no se podía afirmar si los indios, al ser reclutados como soldados por las tropas insurgentes, podían entrar en los ejércitos reglados o mantenerse en un cuerpo especial conformado exclusivamente de indios (Démelas, 2007).

La otra vertiente de participación de los indios en la Guerra de la Independencia es como “la indiada”. O sea como una montonera de gente agrupada en torno a un sector esperando ser llamada para apoyar las operaciones de la División o actuar protegiendo su retirada.

(...) Ellos iban armados precariamente, es decir, con hondas para lanzar piedras, macanas y en algunos casos con lanzas con cuchillos amarrados en las puntas. Por estas razones no tenían efectividad en el combate a distancia y las armas de fuego disparadas hábilmente podían acabar con ellos en cuestión de segundos. En cambio, eran insuperables en el combate cuerpo a cuerpo, en el que tenían la ventaja por tener mucha fuerza física, ser muy abundantes en número y no depender de un arma que había que prepararlo con anticipación antes de usarla.

Esto se verifica en innumerables batallas en donde la indiada supera a los hombres del Rey en el enfrentamiento cuerpo a cuerpo (Mamani, 2012: 487-488).

Conquistada la independencia, sobrevino la construcción del nuevo Estado. Heredero, como muchos otros, de la estructura colonial, el orden republicano no trastocó en lo sustancial el sistema de dominación establecido en la colonia y, por tanto, los beneficios para una reducida elite dominante. Uno de los ejemplos más claros fue que la ciudadanía quedó restringida apenas al 3% de la población: indios, mujeres y analfabetos no estaban contemplados en él. De esa manera se dieron ironías –injusticias– tan grandes como que doña Juana Azurduy, la más grande heroína que tuvo la independencia de Bolivia, jamás pudo ser ciudadana.

Con respecto al indio, aunque Bolívar abolió la tributación indígena¹, ésta fue repuesta en un lapso breve, habida cuenta de su importancia en el erario nacional. A lo largo del siglo XIX, la política con respecto a él no tenía mayores complejidades: exclusión. La elite gobernante –mineros de la plata y hacendados– estaba concentrada en expandir y consolidar su dominio, a costa de tierras y trabajo indígenas². La represión fue la única respuesta a la resistencia de las comunidades.

Con la llegada del siglo XX comenzaron a darse algunos cambios. La corriente liberal, gobernante desde 1899, emergió en el escenario político a la par que en el país se recepcionaba el discurso positivista. Los liberales adoptaron la ideología del progreso tanto económico como social e impulsaron un incipiente proceso de industrialización en el país, particularmente en las ciudades de La Paz y Oruro. Esa misma ideología, sin embargo, puso en evidencia la desarticulación social y dio paso al cuestionamiento sobre la función económica de los indios.

A nuestro entender, allí comenzó a gestarse el debate en torno al llamado *problema del indio*. Escritores, intelectuales y políticos coincidían en identificar el régimen de las comunidades como una rémora del pasado, pernicioso para el desarrollo del país en la medida en que los indios no producían sino para su consumo. Por lo demás, la ontología de dominación gestada en la colonia continuaba reprodu-

1 “Indio” era, además de otras connotaciones, una categoría tributaria. Pero además hay que aclarar que sólo los indios tributaban, los patrones no. La tributación fue abolida recién a mediados del siglo XX, luego de la Revolución de 1952.

2 En 1874, el entonces presidente Melgarejo dictó la llamada Ley de Ex vinculación, mediante la cual se declaraba jurídicamente extintas las comunidades indígenas. No siendo, pues, las comunidades un sujeto jurídico, sus tierras no tenían quién las reclame legalmente. La intención subyacente era favorecer la expansión del régimen de hacienda, que no sólo se beneficiaría con las tierras sino con los indios que antes eran reconocidos como sus dueños legales. La resistencia indígena a la Ley de Ex vinculación fue tan férrea que no pudo ser aplicada.

ciéndose en la mentalidad de la época, de manera que la percepción acerca de los indios era exclusivamente negativa: los indios era flojos, sucios, pobres, feos, incultos, enfermos, viciosos, desagradecidos, desleales, etc.

En la coyuntura del *gran desarrollo nacional* había que encontrar una solución al problema del indio. En un brillante ensayo, publicado por el Instituto de Estudios Bolivianos, Jaime Iturri identifica en la literatura de la época tres grandes posicionamientos. El primero y más drástico, era matar a los indios, eliminarlos como a perros callejeros, a los que se envenenaba cada año como medida de protección pública. El segundo no era menos violento: habida cuenta que no se podía matar a cerca del 80% de la población, lo que había que hacer era evitar que nazcan; se trataba de una incitación a violar mujeres indígenas en el afán de *mejorar la raza*. El tercero era educar al indio, posicionamiento que comprendía a su vez dos vías: la una, como medio civilizatorio –para la época, el indio era una bestia–; la otra, para liberarlo.

Así comienza en Bolivia un largo debate sobre la finalidad de la educación indígena.

Tamayo, un prominente político de la época, fue uno de los primeros en elevar una voz discordante con el pensamiento dominante.

¿Qué hace el indio por el estado?

Todo.

¿Qué hace el estado por el indio?

¡Nada!

(...)Comenzad por estudiar lo que el indio significa para el indio. El indio se basta. El indio vive por sí (...)Tiene aunque en un grado primitivo e ingenuo, todo el esfuerzo combinado que demanda la vida social organizada y constante: el indio es constructor de su casa, labrador de su campo, tejedor de su estofa y cortador de su propio traje; fabrica sus propios utensilios, es mercader, industrial y viajero a la vez; concibe lo que ejecuta; realiza lo que combina, y en el gran sentido shakespeariano, es todo un hombre (...) es preciso aceptar que en las actuales condiciones de la nación, *el indio es el verdadero depositario de la energía nacional*; es el indio el único que (...) toma a lo serio la tarea humana por excelencia – producir, producir incesantemente, en cualquier forma, ya sea labor agrícola o minera, ya sea trabajo rústico o servicio manual dentro de la economía urbana... Hay que aceptar: el indio es el depositario del noventa por ciento de la energía nacional [pero, además] en todas las grandes actitudes nacionales, en todos los momentos en que la república entra en crisis y siente su estabilidad amenazada, el indio se hace factor de primer orden y decide de todo. Queda pues establecido que *en la paz como en la guerra, la república vive del indio*, o muy poco menos (Tamayo, 1910: 58-59; cursivas nuestras).

Para Tamayo, sólo el *cretinismo pedagógico* podía proponer –como se planteaba en la época– *civilizar* al indio. Si acaso esa medida a lo único que habría conducido hubiese sido a que el indio tomase las riendas de su destino y del país, *sacudiéndose* de encima a todos los parásitos que vivían de él. ¿Qué había que hacer, entonces, con el indio?

Tamayo era pesimista con respecto a su alfabetización, no por la alfabetización en sí, sino porque ella posibilitaba que los indios, al estar cerca de los mestizos, se contaminaran con los vicios de éstos. Hijo de su época, creía firmemente en la existencia y diferencia de las razas, marco en el que los indios, según lo expresaba, constituían la fuerza física y la moral, más no la inteligencia; los mestizos, por el contrario, teniendo inteligencia, eran propensos al vicio y a la holgazanería. Tamayo creía en la necesidad de una reeducación profunda de los sectores dirigentes *antes* de educar al indio, si se quería evitar que la *energía nacional* terminara siendo corrompida y, con ello, condenando al país.

Es claro que la propuesta de Tamayo no estaba exenta del racismo que atravesaba de lleno la época, pero sin duda fue de los primeros en comprender una parte del problema, esto es, que la exclusión estaba en origen mismo de la situación del indio.

Los gobernantes liberales, entre tanto, se dieron a la tarea de pensar la *modernización* de la educación, entendiendo por ella la alfabetización primero en los centros urbanos y, en menor medida, en el área rural.

En 1905, el gobierno de Ismael Montes cumpliendo su política de reforma educativa, promulgó una ley que establecía las escuelas ambulantes para las comunidades indígenas. De acuerdo con esa ley, todo individuo que había establecido por su cuenta una escuela de primeras letras en centros poblados por indígenas tenía derecho a una recompensa pecuniaria de veinte bolivianos por cada alumno de cualquier sexo que llegase a leer y realizar las cuatro operaciones de aritmética, conocer la doctrina cristiana y hablar español (Choque y Quisbert, 2006: 84).

La política estaba plagada de dificultades: desde la inexistencia de maestros formados para tal labor, pasando por un apoyo completamente ineficaz para tal fin, hasta la enorme dispersión de la población rural. Choque y Quisbert (2006) mencionan, por otra parte, el rechazo de las familias indígenas a la alfabetización de sus hijos debido al contagio de enfermedades que sufrían en los lugares de alfabetización. El resultado de esta política fue un total fracaso: en 1919 las escuelas ambulantes dejaron de existir.

Sin embargo, circunstancias de otro tipo impulsaron al mundo indígena a luchar por la educación. Los gobiernos liberales favorecieron la expansión de las haciendas a costa de las tierras de las comunidades indígenas, apoyadas en intervenciones militares. La respuesta indígena tuvo dos direcciones. De una parte, sobrevinieron rebeliones como las de Pacajes (1914), Caquiaviri (1918), Jesús de Machaca (1921) y Achacachi (1929 y 1931), seguidas de cruentas masacres. De otra, lo que Rivera (1986) denomina el *ciclo rebelde de los caciques apoderados* (1910-1930), esto es, la lucha jurídica que instauraron las autoridades indígenas ante la Corte Suprema de Justicia, amparados en los títulos otorgados por la corona española durante la colonia, para hacer respetar las tierras de las comunidades. Demás está decir la ventaja comparativa que representaba en esas circunstancias saber leer y escribir, además de comprender el castellano.

A partir de 1920, los preceptores indígenas buscaron a través de la escuela su capacitación e instrucción para luchar contra el abuso y la explotación de las autoridades y patrones de haciendas. Los preceptores indígenas publicaban algunos artículos periodísticos que le interesaban sobre la educación indígena. En 1926, el “maestro indio” Eduardo Leandro Nina Quispe reproducía un comentario de El Diario que indicaba que en “cien años de vida” que llevaba la República de Bolivia nada se había hecho a favor del indio pues éste continuaba “en una situación igual o peor a la que ocupaba en tiempos del coloniaje”. Para superar esta situación, la base era la educación del indio, para lo cual el mejor programa se traduciría en crear escuelas, muchas escuelas. Así la redención del indio se lograría con su incorporación a la vida nacional y serviría para hacer justicia frente a la exclusión (Choque y Quisbert, 2006: 71).

Nina Quispe fue el creador del Centro Educativo “Qullasuyu”, instancia que agrupaba a varias escuelas de alfabetización en el área rural. Sin embargo y pese a sus éxitos en dicha tarea, Nina Quispe nunca recibió el apoyo ni el reconocimiento del Estado a través del Ministerio de Educación. De hecho, todo lo que hizo lo hizo con su propio dinero. Sin duda, no fue el único caso de entrega hasta el propio empobrecimiento. La situación con todo no lo arredró, por el contrario, en 1929, conjuntamente los otros preceptores indígenas, llegó a plantear:

Queremos que se inicie una *verdadera cruzada para la redención del indio* que está abandonado a su suerte únicamente. Pedimos que se preocupen los poderes públicos de nuestra situación que implica la (situación) del país mismo, porque nuestra población es la más numerosa, sino la casi totalidad de la Nación (Choque y Quisbert, 2006: 74).

Pero mientras el maestro indígena entendía que *redención* significaba la incorporación del indio a la vida nacional y su reconocimiento como fuerza viva de su construcción, el Estado mantuvo el criterio de que lo que había que hacer era *civilizar al indio*. Por supuesto, las demandas de Nina Quispe no fueron atendidas ni consideradas. La respuesta vino de otra parte.

LA ESCUELA AYLLU

El 2 de agosto de 1931 fue fundada Warisata, la escuela ayllu que revolucionó el concepto de educación indígena pero también el de educación a secas.

Fruto de la tenacidad de un maestro, Elizardo Pérez, un amauta aymara, Avelino Siñani, y de la colectividad aymara circundante, la escuela fue la encarnación de una educación liberadora. Su punto de partida fue la crítica a la mal llamada “educación indigenal” que, como ya se ha mostrado, no era sino una política distractiva del Estado, atravesada de un profundo desprecio hacia el mundo indígena. Pérez asumía que:

No se trata de crear en el agro boliviano escuelas alfabetizadoras, con la meta del silabario y del intelectualismo vanos. No. Se trata de imponer escuelas activas, que dotadas de talleres, campos de cultivo, semillas, ganado, cinematógrafo, bibliotecas, internados, material sanitario, hornos para ladrillos, y demás instrumentos de trabajo, forjen al *Nuevo Indio*, un espécimen técnico macizo ligado a la tierra, por la mejor forma de producción, por la mejor forma de multiplicar el ganado; un espécimen digno de ser hombre productor. Esto, en el orden de la función económica de la *Nueva Escuela Rural*. En el orden de la conciencia nacional, el gradual despertamiento del ciudadano, miembro activo de la nacionalidad boliviana, con espíritu solidario a los demás hombres que forman el cuerpo social y con noción perfecta de sus derechos y deberes (Pérez, 1992: 183).

Nada así se había planteado antes. Warisata nació a la vida con un proyecto social y político distinto y, por ello, como una propuesta educativa diametralmente opuesta a la del Estado.

La crítica política iba en dos sentidos: de una parte, contra lo que, por entonces, se denominaba el régimen feudal³; de otra, contra la percepción acerca del indio. Carlos Salazar Mostajo, maestro de Warisata, señalaba al respecto:

3 En Bolivia no existió propiamente feudalismo pero sí relaciones de servidumbre bajo el régimen de hacienda, razón por la que en la época era frecuente esa caracterización.

Hoy se trata de hacer que el indio mejore y adquiera un puesto en la economía, pero sin confesar que su situación actual obedece precisamente al régimen de servidumbre que es la base de tal economía. Lo que deviene en una antinomia ininteligible. Pues bien, nosotros empezábamos por reconocer el derecho del indio a la igualdad social, cimentada en sus reivindicaciones económicas. Y yendo más lejos, creíamos en su ineludible sino histórico de normar nuestro desenvolvimiento biológico y cultural (Salazar, 1992: 20).

Pérez, a su vez, planteaba: “La educación del campesino sometido a la servidumbre implica necesariamente una condición de libertad. El educador del indio, si es sincero, no puede eludir el planteamiento de este problema” (Pérez, 1992: 81).

De ese modo, educación y liberación resultaban ser una doble implicación.

Pedagógicamente, lo que posteriormente se llamaría una escuela *en la vida* y *para la vida*, en Warisata comenzó a construirse desde un inicio:

La pedagogía de la escuela indígena debe estar fundamentada en la experiencia social de la vida indígenas, y sus leyes deben ser fruto de esa experiencia. Tiende la escuela a la formación de hombres prácticos capaces de bastarse a sí mismos, sobre manera, dentro y para el radio económico en que deben desarrollar su existencia. Esto quiere decir que el indio será educado para vivir en el agro, cultivarlo, impulsarlo, enriquecerlos, llevarlo a la expresión máxima de riqueza. Continúase de esta manera una tradición socialista que comienza desde los inkas. El niño debe aprender conocimientos y explicarse el fenómeno de la vida a través de una enseñanza en que intervenga de manera principal su propia iniciativa y su propio esfuerzo. Es así como los instrumentos de estudio: reglas, formas geométricas, libretas, modelados, inclusive su vestido, sus mesas, catres, sombreros, zapatos, hasta su casa particular y su escuela deben ser construídos y fabricados por sus propias manos y su propia iniciativa, apenas estimulada y conducida por el profesor. La naturaleza procedió con él de esta manera. El indio se basta a sí mismo; trabaja cuanto necesita y produce otro tanto. Desde la infancia, mientras pastorea los ganados de la heredad, por medio de esa pedagogía en que no interviene otro técnico que la naturaleza, aprende a hacer con sus manos, el caito para sus telas, el adobe para su *uta* (casa) y algo más fundamental todavía, aprende a amar a la tierra y cuidarla hasta hacerla producir como pocos labradores del mundo lo saben hacer (...).

Suscitaráse pues la formación de hombres cuyas condiciones especiales le hagan inconfundible; sobrio, esforzado, alegre, idóneo, limpio, sano de cuerpo y de espíritu, dueño de su personalidad y sentido de responsabilidad, libre del egoísmo que el hombre atesoró para defen-

derse de las invasiones negadoras de la esclavitud feudal. Hombre de multitud, destinado a constituir en no lejano tiempo la unidad del estado colectivista que haya borrado todos los linderos de la ambición punible de los hombres (Pérez, 1992: 169).

Warisata integró el trabajo con la educación de manera armónica, posibilitando con ello la reapropiación del trabajo y la superación del empobrecimiento indígena. Los niños y adolescentes indígenas que integraban la escuela trabajaban ahora por sí y para sí y proyectaban el mejoramiento no sólo de sus condiciones de vida –elevando, por ejemplo, sus condiciones nutricionales, la propia infraestructura de la escuela, etc.– sino las de sus padres. Elizardo Pérez relata al respecto que la escuela tenía proyectado ayudar a construir –reconstruir– las viviendas de familias que vivían cerca de la escuela. En el enfoque que Warisata logró darle, el trabajo recobró su dimensión *social*. Por eso no resultaba difícil articular el conocimiento técnico y científico: al ser significativa la realidad, el conocimiento permitía explicarla y transformarla. Notablemente, Warisata no se limitó a reproducir lo que tenía sino que incorporó tecnología con diversos propósitos, desde los telares hasta el cinematógrafo.

Cuando Marx pensaba el horizonte del comunismo, imaginaba éste como un retorno al pasado –las formas comunitarias– *en condiciones superiores*. Esto es, reconstituida la socialidad humana, los seres humanos podían apropiarse críticamente el desarrollo de las fuerzas productivas impulsado por el capitalismo para potenciar su capacidad de transformar la naturaleza. Esto es lo que de alguna manera logró Warisata como comunidad inmediata. Y si fue notable su desarrollo técnico productivo, mucho más lo fue la reapropiación de su capacidad de autodeterminación con base en las instituciones propias del mundo aymara.

El Parlamento Amauta controlaba toda la vida social de la región, lejos de jueces, gendarmes y explotadores (...). Quizá muchos lectores puedan atestiguar esto que digo: el Parlamento Amauta era el fruto más notable de la obra de Warisata. Como que en él se reproducía la ancestral organización de la “ulaka”, el gobierno propio de la comunidad. Los campesinos empezaban a ser los constructores de su propio destino: íbamos más allá del mero intento económico; queríamos que los hombres fueran forjadores de su propia cultura. ¿Y acaso en aquellas reuniones no se atisbaba ya el vigor de una cultura renaciente? ¿Acaso no se estaba reconociendo la eficacia de una actividad solidaria y colectiva? Porque he dicho que Warisata fue una escuela socialista. Sí lo era. Nuestro concepto del trabajo así lo demuestra: el trabajo de todos para el provecho de todos (Salazar, 1992: 20).

Precisamente por ello, “el indio warisateño acabó por ver en la escuela que se levantaba, el símbolo redentor por excelencia, y de ahí el nombre de *Taika* (madre) con que solían designarla” (Pérez, 1992: 79).

En una formidable apreciación sobre el proceso que abrió Warisata, Franck Tannembaum señalaba:

Bolivia será lo que sean sus indios, lo que sus indios quieran ser. ¿Es que la cultura puede ser importada? ¿Un país puede vivir de prestado, de la cultura que le den otras naciones? No puede ser. Un país que quiere fisonomizarse entre los demás –a lo que debieran aspirar todos– necesita crear su propia cultura, escuchar su voz y recibir la influencia de la tierra. La cultura nace del suelo, es congénita a la tierra; está, pues, en el indio. Si los bolivianos desean crear una cultura propia deben volver a la tierra y al indio, identificándose con ellos (Citado en Pérez, 1992: 242).

Infelizmente, las fuerzas más conservadoras y retrógradas no cejaron hasta ver destruida a Warisata.

Pero el indio había aprendido cuánto podía ser y hacer. En los años siguientes, la demanda de educación y de reconocimiento sería una constante. En mayo de 1945, durante la Presidencia de Gualberto Villarroel, se llevó a cabo el Primer Congreso Indígena Multiétnico que demandó entre sus resoluciones la creación de escuelas en el campo. Nada de ello se cumplió y con la caída de Villarroel más bien sobrevino un periodo altamente represivo no exento de masacres indígenas y mineras.

Para entonces, el escenario político se había complejizado. La Guerra del Chaco (1932-1935) forjó lo que se denominó la *Generación del Chaco*, esto es, ex combatientes que retornaron con la absoluta convicción de que había que construir un país para todos. La guerra les había permitido –a indios, mestizos y blancos– convivir y entender el abismo que separaba al mundo indígena del resto de los sectores y clases sociales. Esa convicción guió la forja de un pensamiento nacionalista que terminó cuajando en la creación del Movimiento Nacionalista Revolucionario, partido que guiaría los destinos del país de 1952 en adelante.

El periodo también fue escenario de la creación de partidos de cuyo marxista, como el Partido Comunista (1950) y el Partido Obrero Revolucionario (1935).

En lo que a educación se refería,

El manejo de tendencias indigenistas con las ideologías comunistas por parte de los profesores complicaba el proceso educativo indigenal. La invocación de la educación indigenal como una política de libera-

ción del indígena para su incorporación a la nacionalidad o la sociedad nacional tenía resistencia por parte de los sectores interesados en la servidumbre indígena. Es decir, los promotores de las escuelas indígenas tuvieron que valerse de las ideas indigenistas y comunistas para luchar contra los enemigos de la educación indígena. El empleo de las ideologías indigenistas y al mismo tiempo las ideas comunistas en la defensa del sistema de comunidad originaria o indígena creaba un constante ambiente de confrontación política e ideológica (Choque y Quisbert, 2006: 177).

EL CÓDIGO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

El 9 de abril de 1952 comenzó un proceso insurreccional obrero que, en un lapso de tres días, acabó derrotando al Ejército y destruyendo el Estado oligárquico creado desde la fundación de la República. Aunque la insurrección fue obrera y fundamentalmente minera, el pueblo en armas esperó que Víctor Paz Estenssoro⁴ retornara para entregarle el mando del país. Comenzaba así el *Estado del 52* que, en el lapso de un año, dictó tres⁵ medidas fundamentales: reforma agraria, voto universal y nacionalización de las minas. Regido por una ideología nacionalista, el MNR emprendió la tarea de construir un país para todos y dar contenido a lo que hasta entonces había sido sólo un nombre, la bolivianidad.

Tres años después y en respuesta precisamente al propósito de construir la bolivianidad, se aprueba el Código de la Educación Boliviana de 1955, con el que comenzaría un proyecto muy distinto al que esbozó Warisata.

El Código construyó la identidad boliviana sobre seis características fundamentales: 1) el capitalismo como modo de producción dominante, 2) la blanquitud y la modernidad como parámetros culturales, 3) el castellano como idioma dominante, 4) el catolicismo como religión oficial, 5) el rechazo a la indianidad y 6) el espíritu anti-chileno por la pérdida del Litoral boliviano.

4 El 6 de junio de 1951, hubo elecciones generales en Bolivia. El ganador de los comicios fue el MNR, con la fórmula Víctor Paz Estenssoro – Hernán Siles Suazo. Si bien el MNR había logrado el 43% del voto nacional, no tenía la mayoría absoluta, por tanto el Congreso tenía que considerar la situación. El entonces Presidente, Mamerto Urriolagoitia, decidió que no permitiría que esos *comunistas* llegaran al poder y, en un autogolpe conocido como el *mamertazo*, transfirió el 16 de junio el mando a una Junta Militar. Ante esos hechos, el MNR planificó un golpe de Estado que derivó –contra su propia previsión– en una insurrección popular que acabó con el orden estatal vigente.

5 En propiedad, las medidas fundamentales fueron cinco. Además de las citadas, las otras dos fueron: la creación de la Corporación Minera de Bolivia y el control obrero con derecho a veto.

Toda vez que, en el inicio, el Código define a la educación como “universal, gratuita y obligatoria” (Código de la Educación Boliviana, 1990: 2; Art. 1, inciso 2), comienza con él la masificación de la educación bajo el control del Estado y un profundo proceso de homogeneización cultural. Guiado por el ideal de progreso, el MNR tenía como ideario la construcción de un país industrializado pero, además, *culto* en tanto adopción de la cultura europea.

Profundamente anti-indígena, el Código rechazaba por igual el régimen *feudal* –la existencia de las haciendas– como las comunidades indígenas, en razón de considerarlos lastres del pasado. Había que transformar radicalmente al campo y la reforma agraria fue la medida que permitió implementar un proceso de campesinización⁶, orientado a su modernización. De ahí que el Código establezca entre sus fines, sin ningún rubor, “Dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él *un eficaz productor y consumidor*” (Código de la Educación Boliviana, 1992: 4; Art. 2, inciso 6; cursivas nuestras). Aquello que Warisata había pregonado como virtuoso, la capacidad de autosustentarse del indígena, aquí resultaba un defecto a superar.

Por lo demás, en el Código estaba contenida una idea muy clara de lo que era el indio y de los objetivos que podía tener la educación fundamental campesina:

1. Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.
2. Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética.
3. Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales.
4. Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo.
5. Cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica (Código de la Educación Boliviana, 1992: 32; Art. 120).

6 Campesino no era quien vivía en el campo sino el *pequeño propietario de la tierra*. Si bien es cierto que la eliminación de las relaciones de servidumbre a que estaba sometido el indígena en las haciendas significó su liberación, también lo es el que el MNR buscaba expandir el capitalismo en el campo sustentado en esta nueva forma de propiedad.

Se trataba de una labor civilizatoria, no muy distante de la que se sostenía en los años '20 de ese mismo siglo, bajo el criterio de "Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras y artesanales, y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica" (Código de la Educación Boliviana, 1992: 4; Art. 2, inciso 5).

Ciertamente, la demanda de inclusión y de derecho a la ciudadanía había sido una demanda indígena, pero aquí la ecuación era clara: para ser ciudadano, para ser boliviano, se tenía que dejar de ser indio. De un plumazo quedaban así barridas todas las valoraciones positivas en torno a la identidad indígena.

En las décadas siguientes, esta ideología nacionalista anti indígena se expandió construyendo una bolivianidad profundamente racista. La constatación de que si bien ahora gozaba de la ciudadanía, en realidad se trataba de una ciudadanía *de tercera*, indujo a la formación de corrientes indianistas fuertemente críticas ante el Estado y la bolivianidad.

Una de las críticas más drásticas vino de Fausto Reinaga, considerado por muchos el padre del indianismo. Con respecto a la educación, él afirmaba:

La escuela es una fábrica, como la fábrica de zapatos o automóviles. En el aula se hacen los hombres. Se educan y se forman bajo un modelo. El cerebro del niño se modela en una horma como un sombrero. Programa y planes; director y profesores son elaborados, hechos en una horma por el Ministerio de Educación y la Dirección de la Educación Fundamental del Ministerio de Asuntos Campesinos (...). La enseñanza del indio, ¿la planifica el indio? No. La planifican sus enemigos mortales. (...) ¿Y quiénes son los profesores del niño indio? Los ex terratenientes y los feroces gamonales. Los verdugos del indio, cuando no son "dirigentes campesinos" son maestros rurales, maestros de la educación fundamental. No importa que el maestro ex terrateniente y gamonal sea semi-alfabeto o analfabeto, el asunto es que debe ganar un sueldo y meter el veneno del odio en el cerebro del niño indio. Odio ¿contra quién? Contra el indio. La escuela para el niño indio es la escuela del odio. Odio a su nombre. Odio a su sangre. Odio a su lengua. Odio a su piel. Odio a sus dioses. Odio a sí mismo. En suma: odio a su raza y a su cultura (Reinaga, 2014: 287-288).

Por duras que resulten las palabras de Reinaga, expresaban a cabalidad la realidad boliviana de los años posteriores a 1952. La educación boliviana promovía una ideología de ascenso social indisolublemente vinculado al blanqueamiento cultural pero, además, a pesar de que el Código propugnaba en la letra la escuela activa, en la realidad se tra-

taba de una educación bancaria (Freire, 2000). A la par de la crítica, Reinaga esbozaba algunos lineamientos visionarios:

Mientras en las escuelas del indio haya profesores que no hablan ni quechua ni aymara; mientras se obligue al niño indio a hablar, como “lengua de la escuela”, el castellano y el inglés; y se prohíba en el aula el uso del aymara y el quechua; mientras tremole en las escuelas la bandera de Norteamérica en lugar de la *Wiphala*; mientras los Paz Estenssoro planten, en lugar de Tupaj Katari o de Villarroel, la estatua de Kennedy, mientras Europa y EEUU embutan el cerebro indio con ideas del occidente racista, y distorsionen y oculten y silencien la historia y la cultura milenaria del indio; el indio *no resolverá su problema educacional*, ni siquiera el problema de su alfabetización; seguirá ciego, dando vueltas en el mismo sitio como la mula norial (Reinaga, 2014: 296-297).

El mundo indígena comenzó entonces a organizarse nuevamente. En los años '70, en plena dictadura de Hugo Banzer Suárez, aparece el *Primer Manifiesto de Tiwanaku*, uno de los primeros pronunciamientos indigenistas. Resultado del trabajo de varias organizaciones culturales indígenas, el *Manifiesto* denunciaba el olvido, la desvalorización y el sometimiento del mundo indígena. Por su importancia, recogemos algunas de las ideas más relevantes allí planteadas.

Un pueblo que oprime a otro pueblo no puede ser libre, dijo el Inca Yupanqui a los españoles. Nosotros, los campesinos quechua y aymaras, lo mismo que los de otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación habiendo permanecido nosotros en el estrato más bajo y explotado de esa pirámide. Bolivia ha vivido y está viviendo terribles frustraciones. Una de ellas, quizás la mayor de todas, es la falta de participación real de los campesinos quechuas y aymaras en la vida económica, política y social del país (citado en Hurtado, 2016: 327).

El proceso verdadero se hace sobre una cultura. Es el valor más profundo de un pueblo. La frustración nacional ha tenido su origen en que las culturas quechua y aymara han sufrido siempre un intento sistemático de destrucción. Los políticos de las minorías dominantes han querido crear un desarrollo basado únicamente en la imitación servil del desarrollo de otros países cuando nuestro acervo cultural es totalmente distinto.

Los campesinos queremos el desarrollo económico pero partiendo de nuestros propios valores (...). Tememos ese falso *desarrollismo* que se importa desde afuera porque es ficticio y no respeta nuestros profundos valores. Queremos que se superen trasnochados paternalismos y

que se deje de considerarnos como ciudadanos de segunda clase. Somos extranjeros en nuestro propio país.

La escuela rural, por sus métodos, por sus programas y por su lengua es ajena a nuestra realidad cultural y no solo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino que persigue igualmente su asimilación a la cultura Occidental y capitalista. Los programas para el campo están concebidos dentro de esquemas individualistas a pesar de que nuestra historia es esencialmente comunitaria. El sistema cooperativo es connatural a un pueblo que creó modos de producción en mutua ayuda como el ayni, la mink'a, yanapacos, camayos.

El poder económico y político es la base de la liberación cultural. Debemos tecnificar y modernizar nuestro pasado, pero de ningún modo debemos romper con él" (citado en Hurtado, 2016: 327-328).

Una organización política para que sea instrumento de liberación de los campesinos tendrá que ser creada, dirigida y sustentada por nosotros mismos. Nuestras organizaciones políticas deberán responder a nuestros valores y a nuestros propios intereses" (citado en Hurtado, 2016: 329).

(...) La revolución en el campo no está hecha; hay que hacerla. Pero hay que hacerla enarbolando de nuevo los estandartes y los grandes ideales de Tupaj Katari, de Bartolina Sisa, de Willca Zárate. Hay que hacerla partiendo de nosotros mismos (citado en Hurtado, 2016: 332).

El *Manifiesto* fue una crítica durísima en contra del orden social existente y el sojuzgamiento del mundo indígena. Pero en contrapartida, fue también una convocatoria a la acción, a la reapropiación del destino propio, a la búsqueda e invención de un nuevo país. En términos políticos, el correlato fue la aparición de los primeros partidos: el Partido Indio de Bolivia (PIB), el Movimiento Indio Katari (MINKA), Movimiento Indio Tupac Katari (MITKA), el Movimiento Revolucionario Túpac Katari (MRTK), etcétera.

La pujanza de la lucha indígena se extendió en los años siguientes. El proceso de unificación del campesinado indígena en la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), en 1979, fue sin duda una condición importante. Desde allí surgieron propuestas diversas que evidenciaban la lucha no sólo por hacer oír su voz sino por disputar la transformación misma de la realidad.

EL NEOLIBERALISMO Y LAS LUCHAS INDÍGENAS

En el marco reseñado, la instauración del modelo neoliberal vino a radicalizar el proceso. El neoliberalismo golpeó con dureza al mun-

do obrero, con despidos masivos de trabajadores, reducción salarial, suspensión de la Ley General del Trabajo, flexibilización laboral, etc.; pero golpeó aún más al campo en la medida en que le transfirió el costo de la crisis económica⁷. En el mismo periodo, los partidos gobernantes aprobaron la Ley 1565, de Reforma Educativa, como resultado de las imposiciones del Banco Mundial pero también como una forma de responder al conjunto de voces –cada vez más amplio y radical– que exigía cambios en la educación.

La Ley 1565 impuso el constructivismo en el modelo educativo y tuvo como correlato la Reforma Constitucional de 1994 que caracterizaba a Bolivia como un país *multiétnico y pluricultural*. La nación boliviana seguía siendo la nación dominante pero ahora la Constitución *reconocía* la existencia de pueblos indígenas en tanto pueblos indígenas, no en tanto *mayorías nacionales* o *campesinos*. Tal reconocimiento no significó mayor cambio en las relaciones de dominación, al revés, introdujo una folklorización banal y ofensiva de las identidades indígenas.

En materia educativa, el cambio más significativo fue la introducción de la interculturalidad que se redujo en buena medida a la incorporación del bilingüismo. Notablemente, el mundo indígena resistió la educación intercultural bilingüe por una razón fundamental: en un mundo excluyente y dominado por la blanquitud, en el que el castellano seguía siendo el idioma del poder, hablar un idioma indígena constituía una desventaja, un motivo de discriminación.

Iniciado ya el siglo XXI, después de 15 años de haber sido implantado el neoliberalismo, el movimiento indígena comenzó a tomar fuerza nuevamente y a convertirse en el articulador del descontento social contra el modelo. El año 2000 se produjo un bloqueo de caminos, liderado por la CSUTCB, en contra de la Ley de Aguas que Banzer –ironías del destino, ahora Presidente constitucional– pretendía imponer y que hubiese resultado catastrófica para los productores indígenas. La resistencia popular comenzó en febrero de 2000 en la ciudad de Cochabamba, con el saldo de un muerto, varios

7 Por ejemplo, la drástica reducción de los salarios obreros sólo podía darse con la condición de mantener los precios de los productos agrícolas en un precio ínfimo. El liberalismo emitió además el decreto de libre importación, que enfrentaba la pequeña producción campesina con productos que venían de la producción agroindustrial de países vecinos. Así, cada vez que los productores agrarios querían elevar el precio de sus productos, se recurría a la importación de productos agrícolas procedentes de Chile y Perú, obligándolos a mantener precios bajos. El resultado fue un acelerado empobrecimiento del campo, migraciones al interior y exterior del país con la finalidad de generar recursos para sostener a la familia, deterioro en las condiciones de vida, etc.

heridos y la salida de la transnacional que administraba el servicio de agua. Este triunfo popular –el primero después de 15 años– sirvió de base para el bloqueo de caminos que vino meses después, ahora en el altiplano paceño.

El bloqueo duró un mes y tuvo la propiedad de revivir en la memoria de las clases medias urbanas la fuerza del mundo indígena, igual que en 1781-1782, cuando Tupaj Katari cercó a la ciudad de La Paz. A la cabeza de la CSUTCB, el campesinado indígena obligó al ex dictador Banzer a negociar. Felipe Quispe, por entonces Secretario General de la Confederación y de filiación katarista, formuló una frase emblemática que sintetizaba la insurgencia indígena: “Vamos a hablar de Presidente a Presidente. Tú el Presidente de los blancos y yo el Presidente de los indios”. La crítica había dado paso a la disputa del poder.

En 2001 hubo un nuevo bloqueo de caminos en La Paz, síntoma claro de la velocidad con que se iba radicalizando el movimiento indígena y del debilitamiento de la hegemonía del poder existente. Las formas discursivas en el campo iban tejiendo una reivindicación, la *nación aymara*, en respuesta a *500 años de opresión y explotación*. El mundo indígena comenzó a invertir las representaciones que la ontología de la dominación había construido desde la colonia: eran los *q'aras*⁸ y no los indios quienes desde siempre habían sido un lastre para el país, los que habían vivido del trabajo ajeno, los que carecían de moral, etc. En contrapartida, enfrascada en una orgía de poder, corrupción y servilismo a las decisiones provenientes de los organismos multilaterales –como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional– y los lineamientos dictados por Estados Unidos, la élite gobernante era totalmente sorda a las demandas populares e indígenas.

El punto de quiebre vino dos años después, en octubre de 2003, cuando la decisión de exportar gas natural a Chile desató una movilización popular que, en el lapso de quince días, se masificó de tal manera que terminó paralizando al país. La respuesta del entonces gobernante Gonzalo Sánchez de Lozada fue masacrar a la población de El Alto⁹. Los muertos y heridos, lejos de desmovilizar a los movimientos sociales¹⁰ los radicalizó. Si al inicio se había demandado “No

8 Término aymara que literalmente significa *pelado* y se atribuía a la blanquitud. En su dimensión política, *q'ara* designaba a los explotadores y opresores.

9 Ubicado apenas a 14 kms de La Paz, El Alto es la ciudad indígena por excelencia, resultado de asentamientos migratorios fundamentalmente aymaras y obreros.

10 En La Paz, esos movimientos eran la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación de Mujeres Campesinas Bartolina

a la exportación del gas a Chile” y, luego, “Nacionalización e industrialización del gas”; la consigna después de la masacre fue “Renuncia de Goni”. El 17 de octubre de 2003, Gonzalo Sánchez de Lozada presentó su renuncia al Poder Legislativo y huyó el país con su Ministro de Defensa y colaborador más allegado, Carlos Sánchez Berzaín¹¹.

Álvaro García Linera (2008) interpreta ese punto de quiebre como una crisis de Estado en dos dimensiones: una, de corta duración –crisis del modelo neoliberal–, y otra, de larga duración –crisis del carácter colonial del Estado–. Así se entiende por qué, tres días después de la huida de Goni y de que el Vicepresidente, Carlos Mesa, asumiera el mando del país, los movimientos sociales plantearon la *Agenda de Octubre* con dos demandas centrales: nacionalización e industrialización de los hidrocarburos –como salida al neoliberalismo– y convocatoria a una Asamblea Constituyente –como salida al Estado colonial.

La exigencia de cambios estructurales no acabó ahí. Para entonces, la vigencia de la Ley 1565 de Reforma Educativa se había convertido en uno de los blancos del rechazo popular. El gobierno de Carlos Mesa convocó entonces al II Congreso de la Educación. La CSUTCB presentó entonces un documento significativo que contenía una propuesta de país y de educación: el Pachakuti¹² educativo.

El tercer milenio es de nuestras naciones originarias en luchas reivindicativas por no sólo conducir nuestro propio destino sino reasumir la conducción y defensa de la nacionalidad (naciones originarias y no originarias).

Nuestra estrategia toma en cuenta los cambios y las profundas transformaciones que experimentará el país en los próximos 15 años, por eso retomamos el modelo andino-amazónico de Warisata Escuela Ayllu, modelo de pedagogía y educación contextualizada. Si pedagogía entendemos como el arte de enseñar a liberarnos, a producir y organizarnos comunalmente, a revalorizar nuestra cultura, y a solidarizarnos recíprocamente con la sociedad (CSUTCB, 2005: 59).

Sisa y la Federación de Juntas Vecinales de El Alto. En el interior del país, las Seis Federaciones del Trópico de Cochabamba y la Asociación de Regantes.

11 Sánchez de Lozada y Sánchez Berzaín huyeron a Estados Unidos. Ante la imposibilidad de extraditarlos por la protección que les brinda el gobierno de ese país, familiares de las víctimas de octubre lograron, después de muchos años, instalar un juicio civil en su contra en Estados Unidos. El 3 de abril de 2018, el jurado dictó por unanimidad que ambos tuvieron responsabilidad en el hecho y los condenó a pagar el resarcimiento. Si bien el juez a cargo aún tiene que dictar sentencia, es improbable que falle en contra del veredicto del jurado.

12 *Pachakuti* es un término aymara que contiene la idea de una inversión histórica, según la cual el mundo que está “patas arriba” vuelva a estar “sobre sus pies”, es decir, que vuelva el tiempo del mundo indígena.

De acuerdo con la propuesta, el Estado “Establece la educación cuyos principios son la liberación, la organización comunitaria, la revalorización de la identidad cultural, la producción comunal, la solidaridad y reciprocidad andinas, como modelo de desarrollo integral nacional (CSUTCB, 2005: 70).

Algo verdaderamente notable es que el documento demanda “sólidos principios morales” para educar y que esos principios sí y solo sí son fruto de “la vida, educación y producción en comunidad” (CSUTCB, 2005: 77).

Se trata, pues, de una propuesta que demanda una educación integral, que surge de la vida y para la vida, pero que ante todo se propone reconstituir la dimensión social de los seres humanos, a través del trabajo productivo, como condición necesaria de un nuevo tipo de socialidad.

Apenas un año después, el 22 de enero de 2006, Evo Morales se convirtió en el primer Presidente indígena de Bolivia. El 1º de mayo de ese mismo año, nacionalizó los hidrocarburos y, el 6 de agosto, se instauró la Asamblea Constituyente que dio paso a la creación del actual Estado Plurinacional de Bolivia. La actual Constitución Política, aprobada en 2009, es por ello el resultado de la larga lucha del mundo indígena por constituir un ordenamiento social sustentado en el reconocimiento al derecho de autodeterminación de las naciones que integran Bolivia en el marco de la unidad del Estado pero, además, fundado en la condición comunitaria de las naciones indígenas. Por primera vez en la historia, se trata de cambio estructural que parte de la indianidad para propugnar una inédita construcción de lo social. Esto es lo que expresan los dos primeros artículos de la Constitución:

Art. 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho *Plurinacional Comunitario*, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Art. 2. Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley (Vicepresidencia del Estado, 2009: 13; cursivas nuestras).

La consecuencia directa es la pluralidad y la dimensión comunitaria. De ahí que, en materia de educación, la Constitución señale: “Art. 78,

inciso I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, *comunitaria*, descolonizadora y de calidad” (Vicepresidencia del Estado, 2009: 100; cursivas nuestras).

A nuestro entender, es en la dimensión comunitaria tanto del Estado como de la educación –y la economía– donde se anuda un nuevo proyecto de socialidad y de desarrollo. Se trata precisamente de una construcción que parte del mundo indígena como *sujeto histórico* al mismo tiempo que proyecta un nuevo tipo de desarrollo antitético al capitalismo, el comunitario.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Bolivia es un ejemplo de un largo y penoso proceso de constitución como país. La lucha histórica que ha llevado adelante el mundo indígena ha sido sin duda una fuerza motriz que ha cuestionado el orden de dominación instaurado desde la colonia. El inevitablemente escueto recuento de los principales hitos que han marcado esa lucha nos muestra cómo se fue estructurando una vertiente de pensamiento crítico frente a un Estado colonial.

Si en un inicio la lucha giró en torno a la defensa de la tierra, el siglo XX está atravesado por la demanda de inclusión y la denuncia recurrente de los estrechos límites en que se desarrollaron las políticas de Estado, desde las escuelas ambulantes hasta la educación intercultural bilingüe del periodo neoliberal. Se trata de un cuestionamiento cada vez más radicalizado en el tiempo y desarrollado no solo bajo formas discursivas sino en enfrentamientos muchas veces seguidos de masacres. Hubo, no cabe duda, un aprendizaje histórico-práctico que permitió desnudar, a la luz de los hechos, el caleidoscopio de la dominación y la exclusión contenidos en las distintas formas de Estado que tuvo Bolivia.

La otra cara de ese proceso de enfrentamiento-cuestionamiento fue la forja de la identidad propia en tanto sujeto. Lo que es igual, la constitución del mundo indígena como sujeto histórico es resultado de su lucha. Decía el viejo Marx que las clases sólo existen en la lucha de clases. Otro tanto se puede decir del mundo indígena: es resultado de su lucha contra el Estado colonial.

El resultado ha sido uno de los aportes más fundamentales –no el único– a la construcción del país, que abarca varios componentes, de los cuales destacamos cuatro: 1) la visibilización del carácter colonial del Estado, 2) la propuesta de la comunidad como *forma* de la socialidad, 3) la fundamentación de lo comunitario en el trabajo productivo, y 4) el replanteamiento de la relación ser humano-naturaleza como sustento de una nueva comprensión del desarrollo.

En este sentido, la comunidad puede ser –y de hecho así se la entiende– la antítesis del desarrollo del capitalismo, pero eso requiere una capacidad de totalización y universalización que hoy están apenas en su inicio. En ese camino, los avances que se pueda lograr en materia de educación y economía serán fundamentales toda vez que una y otra forman una unidad. En ello no hay recetas, se trata de inventar el futuro aprendiendo del pasado.

BIBLIOGRAFÍA

- Choque, R. 2005 *Historia de una lucha desigual* (La Paz: Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA).
- Choque, R. y Quisbert, C. 2006 *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales* (La Paz: EDOBOL).
- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia 2005 *Pachakuti Educativo. Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación. Basada en el Modelo de Ayllu* (La Paz: Qullasuyu).
- De Alarcón, S. 2012 *Comunidad, ética y educación. Estudio teórico sobre la comunidad y la ética aymara-quechuas en proyección al nuevo núcleo educativo boliviano* (La Paz: Instituto Internacional de Integración).
- Freire, P. 2000 *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).
- García Linera, A. 2008 *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia* (Buenos Aires: CLACSO/Prometeo).
- Hurtado, J. 2016 *El katarismo* (La Paz: Biblioteca del Bicentenario de Bolivia).
- Mamani, R. 2012 “Visiones y revisiones: Los indígenas, el caudillo y la guerrilla en la Guerra de Independencia” en VVAA *Reescrituras de la Independencia. Actores y territorios en tensión* (La Paz: Coordinadora de Historia/Plural editores/Academia Boliviana de la Historia).
- Ministerio de Educación 2010 *15 ideas históricas para la educación* (La Paz: s/ed).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 1999 “Ley 1565 Reforma Educativa de 7 de julio de 1994” en *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. Versión revisada. (La Paz: CID).
- Pérez, E. 1992 *Warisata. La escuela ayllu* (La Paz: HISBOL/CERES).
- Reinaga, F. 2014 “La Revolución India” en *Obras completas*. Tomo II, Vol. V.

- República de Bolivia 1990 Código de la Educación Boliviana.
Decreto-Ley N° 3937. (Cochabamba: Editorial Serrano).
- Rivera, S. 1986 *Oprimidos pero no vencidos* (La Paz: HISBOL).
- Salazar, C. 1992 “¡Warisata mía!” en Pérez, E. *Warisata La escuela ayllu* (La Paz: HISBOL/CERES).
- Soux, M. L. 2015 “La insurgencia indígena” en Bolivia, su historia.
Tomo III, Reformas, rebeliones e independencia, 1700-1825
(Bolivia: Coordinadora de Historia).
- Tamayo, F. 1910 *Creación de la Pedagogía Nacional* (La Paz:
Editoriales de “El Diario”).
- Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia 2009
Constitución Política del Estado. Bolivia.

Beatríz Areyuna*,
Fabián Cabaluz**, Felipe Zurita***

EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

CORRIENTES EMANCIPADORAS DE LA EDUCACIÓN CHILENA

El trabajo que ponemos a disposición, propone un recorrido histórico por las tradiciones emancipadoras de la educación chilena, tomando como referente las largas luchas por la educación pública y el desarrollo de propuestas educativas de carácter contra-hegemónico, al mismo tiempo mostramos que la educación popular, como corriente y movimiento, forma parte fundamental de la tradición crítica del campo educativo cuyas experiencias y prácticas, se han articulado a las múltiples formas de lucha de los movimientos sociales.

Las pedagogías críticas y la educación popular, son presentadas en este trabajo como los afluentes de un río, cuya corriente es la

* Doctora © en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

** Doctor © en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile. Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

*** Doctor en Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Magíster en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesor de Historia y Ciencias Sociales y Licenciado en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

apuesta por la transformación, la descolonización y la emancipación de los sujetos y las comunidades. Estamos advertidos de las distinciones de ambos campos y de la tendencia a teorizarlas por separado, sin embargo, creemos que en escenarios de contrarreforma conservadora y neoliberal, es fundamental desarrollar un análisis histórico y político, que las articule en una larga tradición de raigambre liberadora.

APUNTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN POPULAR EN CHILE

La educación popular (EP) se encuentra plenamente vigente en la sociedad chilena actual desplegando, en diferentes rincones del territorio, prácticas y experiencias que avanzan *a contrapelo* de la educación de mercado y del proyecto histórico que entroniza el mundo de las mercancías y que promueve el neoliberalismo más salvaje y descarnado de América Latina.

En este sentido, las experiencias de EP cobran vida –sólo por nombrar algunas expresiones– en las disputas contra el modelo hegemónico de escolaridad, levantando jardines infantiles, escuelas de jóvenes y adultos, preuniversitarios populares, escuelas libres y comunitarias; en las luchas de los/as trabajadores/as contra la precarización laboral y el sistema de pensiones (AFP), sosteniendo espacios de autoformación sindical, levantando talleres y jornadas de autoeducación, promoviendo formas cooperativas y autogestionarias de organizar el trabajo; en las luchas feministas contra el patriarcado y el machismo, desarrollando encuentros, foros, conversatorios, actividades de denuncia, escraches, difusión; en las luchas ecológicas y de defensa de los territorios, desarrollando jornadas culturales y educativas en defensa del agua, denunciando el extractivismo y los efectos de la mega-minería; en las luchas por el derecho a la vivienda y la ciudad, contribuyendo en la organización de comités de allegados y movimientos de pobladoras/es; en los procesos organizativos de las poblaciones y barrios donde se promueve el arte y la cultura popular, generando escuelas carnavales, de murgas, tinkus, comparsas, generando escuelas de pintura mural y de teatro comunitario, levantando bibliotecas y videotecas populares, radios comunitarias; y así un larguísimo etcétera.

Dichas expresiones, movilizan un repertorio de prácticas y experiencias que, sin dudas, es plural y multiforme. Su relación directa con procesos organizativos y de resistencia, se expresa en un movimiento de negación y afirmación, el cual por un lado, denuncia las injusticias y desigualdades de la sociedad chilena, y por otro, prefigura nuevas relaciones sociales, vínculos y formas organizativas, las cuales disputan –con diferentes grados de incidencia– discursos, prácticas y territorios al orden hegemónico.

Si intentamos avanzar en caracterizar algunos elementos de la EP en el Chile de hoy, podríamos señalar: Uno, son experiencias que en términos organizativos demuestran un enorme sentido comunitario, horizontal y dialógico. Dos, son espacios que apuestan por la autogestión, muchas veces comprendida como auto-financiamiento, y por la autonomía con respecto a los partidos políticos que condujeron el proceso de transición democrática y que perpetuaron el modelo neoliberal. Tres, son organizaciones y colectivos que otorgan gran importancia al trabajo barrial o poblacional, es decir apuestan por construir comunidades con fuertes lazos identitarios y afectivos desde el territorio. Cuatro, son experiencias de corta y mediana duración, que poseen tremendas dificultades para sistematizar el trabajo realizado, lo que dificulta los procesos de acumulación social. Cinco, en términos políticos han intentado superar el problema de la fragmentación, promoviendo espacios articulatorios y confluyentes de escuelas y organizaciones populares. Seis, los tiempos de militancia y trabajo político-pedagógico de los educadores/as populares son escasos, pues sólo ejercen su rol a partir de la disponibilidad de *tiempo libre*, lo que viene instalando el debate sobre su necesaria profesionalización. Y siete, son experiencias que se preocupan por la producción de saberes y conocimientos útiles para robustecer los procesos de resistencia, lucha y solidaridad en el seno de sus comunidades y territorios (González, 2006; Cabaluz y Ojeda, 2012; Fauré, 2011 y 2015).

Las diferentes expresiones de EP en la actualidad, han desarrollado un interesante y permanente diálogo en torno a la forma de nombrar o conceptualizar sus prácticas y experiencias. Al respecto, numerosas organizaciones han recogido el concepto de educación popular, reconociendo su historicidad y relevancia en América Latina, pero también han emergido otros conceptos, los cuales representarían de manera más adecuada la especificidad de sus experiencias. Al respecto, entre talleres, conversatorios y jornadas, suelen circular conceptos como el de auto-educación, educación autogestionaria, educación libertaria, educación pública comunitaria.

Desde nuestra perspectiva, la reflexión por auto-denominar sus acciones, prácticas y experiencias, no es antojadiza ni irrelevante, pues remite a una reflexión sobre la memoria de la educación popular en nuestro país. ¿Cómo se pueden vincular los espacios y experiencias educativas levantados por colectivos y organizaciones sociales de la actualidad con aquellas prácticas que nos remiten al movimiento popular de los años sesenta y setenta, a las prácticas educativas y culturales de resistencia de los años ochenta con respecto a la dictadura cívico-militar y a la década de los noventa y comienzos del siglo veintiuno en lo que refiere al continuismo neoliberal de la transición

democrática? ¿En qué consiste la *apropiación selectiva* del pasado reciente que realizan en la actualidad los/as educadores/as populares? A continuación, realizaremos un pequeño recorrido por la historia de la EP en Chile, con el objeto de profundizar en algunas reflexiones que emanan de las interrogantes formuladas con anterioridad¹.

A partir de numerosas investigaciones en torno a la EP en Chile, podemos sostener que existen al menos cuatro grandes momentos de su desarrollo. El primero de ellos, asociado a su momento fundacional (1964 – 1973), el segundo a su despliegue en el marco de la dictadura cívico-militar (1976 – 1989), el tercero al proceso transición democrática (1990 – 1994) y el cuarto momento a la EP en el escenario democrático neoliberal (1995 - 2011)².

MOMENTO FUNDACIONAL (EN LA HISTORIA CORTA) DE LA EP CHILENA (1964 - 1973)³

Si bien la discusión sobre los orígenes de esta corriente educativa se encuentra abierta, nos parece relevante sostener una hipótesis inicial: La *historia corta* de la EP en Chile⁴, posee un momento fundacional asociado a la década de los sesenta y a los grandes movimientos de liberación en América Latina, es decir, se desarrolla de

1 Algunos de los planteamientos que presentamos fueron levantados a partir de una investigación titulada “Hacia la configuración de sentidos de la Educación Popular: Un estudio de caso con educadores/as populares de organizaciones sociales de la Región Metropolitana de Chile”. Dicho trabajo fue financiado por la UAHC (2013-2014). El equipo de investigación estuvo constituido por Teresa Ríos, Fabian Cabaluz, Paula Ojeda, Cinthya Appelgren, Constanza Niño y Alejandra Oliveros.

A su vez, se pueden encontrar algunos elementos en el documento de trabajo: Cabaluz, Fabian; Ojeda, Paula y Olivares, Cristian (2014). Notas introductorias a la educación popular y el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. MITIN – UAHC. Santiago de Chile.

2 Un trabajo riguroso y de largo aliento en torno a la historia de la Educación Popular en Chile, se puede encontrar en las tesis de licenciatura, maestría y doctorado del historiador Daniel Fauré. Al respecto, se recomienda revisar: Fauré, Daniel (2007, 2011 y 2015).

3 Los planteamientos que señalamos en este apartado han sido profundizados en una investigación titulada: “La ruta de Paulo Freire en Chile: experiencia y trayectorias en la configuración del movimiento de educadores populares. Viejos y nuevos sentidos”. Dicho trabajo fue financiado por la UAHC (2015-2016). El equipo de investigación estuvo constituido por Beatriz Areyuna, Fabian Cabaluz, Miguel Meza, Camila Gárate y Gabriel Borquez.

4 La *historia larga* de la EP en Chile estaría asociada al acumulado de prácticas y experiencias de auto-educación levantadas por el movimiento popular, lo que nos remite a la segunda mitad del siglo XIX y al trabajo educativo y cultural desarrollado por las sociedades de socorro mutuo, las sociedades de resistencia, las primeras organizaciones sindicales, etc. Al respecto se recomienda revisar: Salazar, 1987 y Reyes, 2014.

la mano de las luchas contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano, el despojo, la pobreza y la dominación neocolonial. En este sentido, es una corriente que emerge articulada a la teología de la liberación, las teorías de la dependencia, el marxismo latinoamericano, el pensamiento descolonizador y la filosofía de la liberación (Cerutti, 2006; Lowy, 2007; Devés, 2008; García Polavieja, 2015).

Desde nuestra perspectiva, existen al menos tres procesos que van hilando este momento fundacional en la *historia corta* de la EP chilena: El primero de ellos, refiere a las luchas contra el latifundio y el complejo proceso de reforma agraria, el cual contiene toda una dimensión educativa asociada a las campañas de alfabetización popular; el segundo, al alza del movimiento popular y sus organizaciones de trabajadores/as, campesinos/as y estudiantes, lo que se asocia con procesos culturales y educativos de politización y concientización de los actores sociales; y en tercer lugar, a la emergencia de una *nueva izquierda* de raigambre revolucionaria, preocupada por radicalizar el discurso de la promoción popular en función de la construcción de poder popular.

La estadía de Paulo Freire en Chile (1964 – 1969), será relevante en la constitución del movimiento de educación popular en nuestro país puesto que, con el respaldo del gobierno Demócrata Cristiano, el pedagogo brasilero podrá conducir diferentes campañas de alfabetización campesina y de jóvenes y adultos, a partir del método psicossocial ensayado inicialmente en el nordeste de Brasil. Los planteamientos freireanos calaron hondo en los/as jóvenes educadores/as chilenos, inscritos como voluntarios para impulsar las campañas de alfabetización, pues reconocieron en los planteamientos freireanos, las potencialidades prácticas de la alfabetización en el robustecimiento de la conciencia social y política de las clases populares. Freire permitió que las consignas originales de la campaña de alfabetización campesina, tomaran un giro a la izquierda, puesto que se problematizaron las concepciones funcionalistas y sustentadas en el extensionismo, sosteniendo que la alfabetización y la educación en general debían acompañar los procesos de cambio y transformación social, es decir, debía constituirse como una herramienta para la liberación de los sujetos y los pueblos (Bengoa; 1987; Silva y Andreola, 2001).

La ruta de Paulo Freire en Chile, es relevante para este momento fundacional de la Educación Popular en Chile por varios elementos, de los cuales sólo plantearé dos: Lo primero es porque al calor del proceso histórico chileno, se produjeron textos y materiales de relevancia mundial para esta corriente emancipatoria, entre los cuales se puede mencionar la primera publicación en castellano de “La edu-

cación como práctica de la libertad” (1965), el libro “¿Extensión o comunicación?” (1969) y el primer manuscrito de “La pedagogía del oprimido”⁵ (1969). Y en segundo lugar, el trabajo del pedagogo brasileño en lo que respecta a la formación de jóvenes educadores/as en una concepción pedagógica liberadora, entregó herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de la alfabetización popular –todo esto mediante cursos, talleres, charlas, encuentros, textos, cuadernillos, etc.– lo que permitió la constitución de un incipiente movimiento de educadores/as populares. A partir de este momento, la EP irá constituyéndose como cantera de *educadores/as* y *militantes* que ingresan a las nuevas fuerzas de izquierda, aportando al interior de sus organizaciones una nueva subjetividad política, preocupada del *poder de base*, *la democracia interna*, *el antiautoritarismo*.

EDUCACIÓN POPULAR Y DICTADURA CÍVICO-MILITAR (1973 - 1989)

Los procesos organizativos, de reagrupamiento y resistencia desarrollados por la EP durante la dictadura cívico-militar; son un referente relativamente cercano en la memoria de los actuales educadores/as populares⁶, quienes reconocen y valoran el trabajo de promoción y defensa de los Derechos Humanos, se reconoce la potencialidad de los múltiples espacios educativos levantados en poblaciones y territorios marginados, donde se abordaban problemas asociados a la pobreza, a la situación política nacional, la historia del movimiento obrero, la violencia machista, la manipulación mediática, a la relevancia de la democracia, entre muchos otros. Además, se valora la producción de materiales teóricos, históricos y metodológicos, producidos particularmente durante la década de los ochenta por los/as educadores/as populares, muchos de los cuales son retomados y re-creados en las prácticas actuales.

Durante este largo momento, y particularmente a partir del año 1976, se despliegan a lo largo y ancho del territorio nacional, un conjunto de espacios educativos⁷ caracterizados por permitir el desarrollo

5 Días antes de su partida a EE.UU., Paulo Freire entregó como obsequio a Jacques Chonchol, responsable de su estadía en el país, uno de los dos manuscritos de la Pedagogía del Oprimido. Dicho texto logró sortear la confiscación y quema de libros ‘marxistas’ impulsada por la dictadura cívico-militar chilena y logró ser resguardado en Francia. El año 2014, Jacques Chonchol traspasa los manuscritos originales al Instituto Paulo Freire, quienes realizan la publicación del texto original.

6 Desde el grupo de trabajo de la UAHC, hemos profundizado en ello en una investigación reciente titulada: “Hacia la configuración de sentidos de la Educación Popular: Un estudio de caso con educadores/as populares de organizaciones sociales de la Región Metropolitana de Chile”.

7 Los espacios de EP levantados durante la dictadura oscilaron entre capacitaciones laborales, cursos de historia del movimiento obrero, cursos de periodismo de

de experiencias donde los sujetos y las comunidades *vivenciaran* procesos de afirmación colectiva, de organización democrática y participativa, de encuentro comunitario, en un contexto signado mayoritariamente por procesos completamente antagónicos. En este sentido, los espacios y experiencias de EP fueron fundamentales para desarrollar momentos de contención y humanización, se constituyeron en rinconcitos de asociatividad, los cuales creemos que deben comprenderse como espacios de resistencia y esperanza ante un escenario que promovía la dislocación del cuerpo popular, la fragmentación por la vía represiva, la ruptura brutal de las redes y lazos organizativos (Ben-goa, 1987; García-Huidobro, 1989; Fauré, 2011).

Si intentamos señalar algunas características de las prácticas y experiencias de EP levantadas durante el período de la Dictadura Cívico-Militar, tendríamos que señalar al menos tres elementos: El primero dice relación con el rol desarrollado por los sectores progresistas de la Iglesia Católica, quienes inspirados en la teología de la liberación, sostuvieron relevantes espacios para la defensa de los derechos humanos y la construcción de instancias que posibilitaran que pobladores, mujeres y jóvenes pudieran re-encontrarse en procesos de afirmación social⁸. Un segundo elemento, lo asociamos con el predominio de una forma ONGesita⁹, puesto que la figura de la organización no gubernamental permitía disponer de un *paraguas* jurídico e institucional, que a su vez, posibilitaba acceder al financiamiento proveniente de la solidaridad internacional¹⁰ y proteger el trabajo de base que realizaban las organizaciones populares, las comunidades eclesiales de base y los profesionales comprometidos con las luchas del período. Y el tercer elemento, dice relación con los/as educadores/as populares, quienes se caracterizaron –o al menos un sector importante– por ser jóvenes profesionales vinculados a las ciencias sociales y las humanidades, mili-

base y comunicación popular, talleres juveniles, de prevención de drogas, de sexualidad, espacios de elaboración de boletines sectoriales y de material educativo impreso y audiovisual, talleres de análisis social y de coyuntura, talleres productivos, colonias urbanas, campamentos de verano, centros de apoyo escolar, preuniversitarios, formación en economía popular, apoyos a cooperativas de producción, entre otras.

8 Cabe destacar el rol realizado por el Comité de Ayuda a los Refugiados (CONAR), el Comité Pro Paz, la Vicaría de la Solidaridad y los cientos de comedores populares, bolsas de cesantes, comités de vivienda, etc.

9 Las principales Organizaciones No Gubernamentales que desarrollaron este trabajo fueron CIDE, PIIÉ, ECO, EDUPO, FLACSO, SUR, entre otras.

10 Algunas de las instituciones internacionales que solidarizaron con este trabajo fueron: El Consejo Mundial de Iglesias, el Comité Católico contra el Hambre y el Desarrollo (Francia), Misereor y Adveniant (República Federal Alemana), fundaciones alemanas como Friedrich Ebert, Konrad Adenauer y Nauman, la Fundación Interamericana (EE.UU), Desarrollo y Paz (Canadá), OXFAM, entre otras.

tantes e intelectuales de izquierda, quienes desde las ONGs y con un marcado sello profesional, se vinculaban *desde fuera* o como sujetos *externos* a los territorios y comunidades más afectadas por la represión y la crisis económica (García-Huidobro, 1989; Aldunate, Bolton, Ramírez, 2000; Fauré, 2011).

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA (1990 - 1994)

Con el proceso de transición democrática y la llegada de los Gobiernos de la Concertación signados por un fuerte discurso modernizante y neoliberal, se desencadenaron dos procesos muy importantes que permiten comprender las formas más recientes de la Educación Popular en Chile: Por un lado, se desarticuló esa enorme red de experiencias educativas que operaban al alero de la iglesia católica y las ONGs, y por otro, se consolidó y fortaleció el modelo mercantil de educación que, en defensa de la libertad de enseñanza, negaba el derecho social a la educación pública.

La EP de los años noventa, estuvo cruzada por la entronización neoliberal, teniendo que enfrentar cambios contextuales, que provocaron perplejidad, reflujo del movimiento popular y cooptación de experiencias y referentes; el péndulo se movió entre el silencio y la esperanza. Nos interesa sintetizar al menos tres elementos centrales de lo que ocurre con las experiencias de EP durante el período:

Primero, se genera una retirada del trabajo educativo y político que realizaban las ONGs, puesto que se redujeron los aportes internacionales y se canalizaron por vía institucional, lo que generó que muchas instituciones, otrora críticas y preocupadas del movimiento popular, comenzaran a apropiarse de un discurso tecnocrático, profesionalizante y consultorial, lo que se tradujo en términos prácticos, en su retirada de las poblaciones y territorios marginados.

Segundo, numerosos profesionales, intelectuales de izquierda y cuadros políticos, vinculados a los espacios de EP durante la década anterior, fueron convocados para integrarse a las diferentes agencias gubernamentales, ante lo cual muchos/as de ellos/as optaron por la polémica decisión de engrosar las filas de ministerios y programas de gobierno. Obviamente, esto generó profundas divisiones internas¹¹ y

11 Un ejemplo clarísimo de esto lo señala Fauré (2011) cuando refiere al caso del CIDE como un referente de la crisis que vivieron las experiencias de EP y los/as educadores/as populares durante los primeros años de la Concertación, puesto que al interior de dicha institución se generó una enorme fractura. ¿En qué consistió? Como sabemos, la vinculación de los cuadros de investigadores e intelectuales del CIDE con el Ministerio de Educación durante el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle fue de tal envergadura, que no se podía aceptar la existencia al interior de la institución de un espacio crítico y ajeno a las lógicas impulsadas desde el Gobierno. Por lo mis-

un considerable debilitamiento profesional de las organizaciones de educación popular.

Y tercero, los colectivos de estudiantes, profesores/as y educadores/as populares articulados en los noventa, tanto como forma de rechazo a la política tradicional o como consecuencia de una fase de repliegue, tuvieron una doble misión: de entroncar la memoria histórica que había silenciado la dictadura, y su vez, resignificar esa memoria con discursos y nuevas prácticas, en un periodo de apatía, derrota y silencio. En ese proceso de entronque y resignificación se retomó la lectura de Paulo Freire, a las que se sumaban las conversaciones con Hugo Zemelman, Helio Gallardo, Orlando Fals Borda, Rolando Pinto, Marco Raúl Mejía, Jorge Osorio, Oscar Jara, entre muchos otros/as.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL ESCENARIO DEMOCRÁTICO NEOLIBERAL (1995 - 2011)

Desde nuestra perspectiva, las experiencias de EP desarrolladas a partir de la segunda mitad de los noventa, deben leerse a partir de las contradicciones del sistema educativo nacional. En numerosos casos, fueron espacios alternativos o paralelos que no necesariamente desarrollaron un enfrentamiento directo con las políticas educativas, sino más bien, se constituyeron como espacios de crítica y resistencia, que al calor de sus prácticas problematizaron o tensionaron la educación de mercado y sus lógicas autoritarias, excluyentes, competitivas, individualistas.

Han sido experiencias que polemizan al menos dos grandes elementos de las experiencias recientes de la EP: Por un lado, se ha cuestionado y rechazado la forma ONGeista por la dependencia con respecto al financiamiento externo y las políticas públicas, y en este sentido, se ha instalado con fuerza la perspectiva autogestionaria, la cual a pesar de mantener a las organizaciones y experiencias en condiciones de precariedad, garantiza ciertos márgenes de autonomía económica y política. Y por otro lado, se ha polemizado con la figura del educador/a popular, comprendido como profesional, militante e intelectual de izquierdas, que se vinculaba *desde afuera* o que eran sujetos *externos* a los territorios donde se desarrollaba el trabajo político y comunitario. La experiencia reciente, muestra que numerosos educadores/as populares que trabajaron contra la dictadura cívico-militar,

mo durante el año de 1995, uno de los equipos opuesto a sumarse al trabajo con el Gobierno de la Concertación, como lo fue el 'Programa de Educación Popular' del CIDE, sufrirá el bloqueo de todo tipo de financiamiento, sus integrantes serán despedidos, el Boletín El Mensajero será disuelto y uno de los equipos de trabajo más importantes en EP durante la Dictadura será cerrado. Se daba termino (e inicio) a una importante etapa en la historia de la EP en Chile.

pasaron a engrosar las filas de la naciente Concertación de Partidos por la Democracia, lo que generó un distanciamiento profundo con las bases sociales. Esta experiencia ha abierto el debate sobre cómo concebir la militancia y la profesionalización de los/as educadores/as populares en la actualidad.

A lo planteado con anterioridad, nos interesa agregar un par de nudos problemáticos que se han ensayado desmadejar durante este período. El primer problema dice relación con la desarticulación y fragmentación de los espacios y organizaciones que se posicionan desde la EP. Al respecto es relevante señalar que se desarrollaron al menos dos experiencias que intentaron generar procesos de articulación y confluencia: El Cordón Popular de Educación, COPODE (2000) y el Movimiento de Educadores/as Populares de Chile, MOVER (2005). Ambos posibilitaron el encuentro entre compañeros/as, el compartir diagnósticos del sistema educacional chileno, la construcción de propuestas de una educación crítica y liberadora, y la socialización de materiales para la auto-educación política, teórica y metodológica (Morales y Vilches, 2007; Fauré, 2007). Y el segundo nudo de problemas, se refiere al desencuentro entre las experiencias de EP y el ascendente ciclo de movilizaciones estudiantiles (secundarias y universitarias), que durante los años 2001, 2006 y 2011, por referir sólo a los períodos más intensos de paralizaciones, marchas y protestas, lograron poner en el centro de la discusión pública y del debate nacional, la crisis de la educación de mercado en nuestro país. Desde nuestra perspectiva, el abordaje de este desencuentro y las potencialidades de su articulación son uno de los principales desafíos estratégicos de la EP en el Chile actual.

LA CORRIENTE CRÍTICA EN EL CAMPO PEDAGÓGICO CHILENO

La lucha por la educación pública, la democratización de la escuela y de la pedagogía como un acto político al servicio de quienes han sido excluidos, negados o invisibilizados por la normalización u oficialización de la injusticia y la desesperanza, tiene una larga trayectoria en el campo pedagógico chileno.

Se trata de un fenómeno complejo de comprender e historizar, pues el *aparato escuela* (Illanes, 2014) siempre ha sido asociado a una determinada hegemonía que justifica la reproducción: una educación pobre para los pobres y una educación de excelencia para la elite, donde se fomentan formas educativas deshumanizantes, autoritarias, verticalistas, para influir en la formación de una racionalidad de obediencia a la norma y una subjetividad de adhesión al orden y los valores establecidos; en definitiva a una conciencia acrítica (Areyuna, 2009). Por ello el campo pedagógico y los profesos-

res, muchas veces han sido tildados como funcionarios del sistema y efectivamente una parte de este campo lo ha sido. Sin embargo, otro importante número de maestras/os ha tomado otro rumbo, una opción política valiente y llena de conflictos: disputarle la educación al sistema desde sus propias fauces, construyendo una corriente de resistencia educativa.

La pedagogía crítica debe ser entendida como una opción consciente y determinada por crear un nuevo tipo de educación desde *adentro*, desde el lugar donde están la mayoría de los niños y jóvenes, no se trata de un adentro ensimismado, todo lo contrario, la pedagogía crítica entra a las escuelas para abrir sus ventanas y botar sus muros, para dialogar con las comunidades, renovar las prácticas, fortalecer la autonomía de los/as estudiantes y de los/as maestros/as y para entroncar la misión de las escuelas con el proyecto histórico de su pueblo, porque las escuelas no son sitios simplemente instruccionales, son espacios inmersos dentro del convulsionado terreno de contradicciones sociales, lugares donde la vida transcurre y donde la historia también cuaja ¿Cómo se lucha por la emancipación desde adentro? Las formas y experiencias de lucha son de variada naturaleza; desde las prácticas micro-políticas que van develando y recreando los modos de producción y circulación del poder; influyendo en la formación de conciencia crítica, recreando formas nuevas de convivir; proponiendo nuevas formas de aprender y enseñar, dando valor al capital cultural de las comunidades, disputando los significados desde prácticas contraculturales; hasta las luchas frontales contra los intereses del mercado o el Estado que lo representa.

Hoy en Chile, las pedagogías críticas están más vigentes que nunca, sumando sus esfuerzos en la lucha contra la educación de mercado, sin embargo, esta tradición emancipatoria es de más larga duración y existe una enorme deuda de teorización e historización en este campo: “Una tradición crítica requiere de la presencia constante de grupos que den testimonio sobre las principales amenazas que afectan la vida de las escuelas. Por ello, no debe olvidarse el esfuerzo infatigable de educadores insignes que sirvieron de portavoz a las necesidades educativas de amplios sectores del país” (Cavieres y Au, 2010: 74).

En esta línea es importante relevar los aportes realizados en la década de los sesenta y setenta por Julio Cesar Jobet (1970), donde destaca el rol de los educadores/as críticos en la historia de la educación chilena y sin lugar a dudas, los trabajos de Iván Núñez (1980, 1986, 2003) nos parecen una referencia ineludible en el desarrollo de la historia de la educación nacional y de las tradiciones pedagógicas progresistas. En la actualidad se están desarrollando interesantes investigaciones en un acotado número de espacios universitarios, que

han retomado la huella de las corrientes pedagógicas y educativas emancipatorias, haciendo importantes aportes de visibilización histórica, lo que sin lugar a dudas, contribuye a robustecer las experiencias, discursos, prácticas y luchas que se despliegan al interior de este campo en nuestro país.

La insuficiente producción teórica e historiográfica, tan fundamental en la configuración del pensamiento progresista en Chile, no nos impide constatar la trayectoria de una tradición crítica de más larga duración que se ha mantenido como memoria emblemática del movimiento pedagógico. Sería una tarea de gran envergadura mostrarla en toda su extensión y profundidad, pero intentaremos identificar aquellas coyunturas que consideramos claves para esta corriente, y a su vez, ensayaremos analizar cómo *la pedagogía crítica* –ya sea como corriente epistémica más bien reciente o como parte de un extenso ideario de emancipación– ha formado parte de la experiencia pedagógica chilena.

EN LA ALBORADA DE LA ORGANIZACIÓN DOCENTE, 1920-1933.

En los albores del siglo XX, las embrionarias organizaciones de profesores y preceptores que se articularon en la Asociación General de Profesores de Chile, AGPCH, fueron engrosando las luchas del movimiento popular y establecieron alianzas programáticas con las asociaciones obreras representadas por la Federación Obrera de Chile, FOCH (Núñez, 1986; Salazar, 2009, 2015; Reyes, 2003; Mannocchi, 2011). La identidad docente y sus idearios se constituyeron en un estrecho vínculo con el proletariado, más que con cualquier otro referente intelectual o profesional.

La particular condición del trabajo docente no les permitía hacer la distinción entre trabajo manual o intelectual y ese lugar fronterizo que les tocaba ocupar a los/as profesores/as: las condiciones salariales, el compromiso con los/as más pobres, las paupérrimas condiciones materiales de la vida en las escuelas y el acervo misional o de servicio público de una práctica que tenía como horizonte la cultura del pueblo como arma contra la opresión, hizo que las/os maestras/os estuvieran más cerca del mundo obrero y campesino que de cualquier otro sector social, por lo menos en las primeras décadas del siglo XX (Núñez, 1986, 2004). De esta manera la relación del profesorado con el Estado fue de permanente disputa; por sus propias condiciones salariales como gremio, pero al mismo tiempo por la ampliación de las demandas educativas y la profundización de la democracia. Esta construcción identitaria es una marca relevante en la comprensión del campo pedagógico crítico en Chile y de la alianza entre los profesores y las luchas por la emancipación.

En este periodo de alborada del movimiento docente, se levanta la coyuntura más emblemática de la tradición crítica del profesorado: El *Plan Integral de Reforma del Sistema de Enseñanza Pública*, impulsado por la AGPCH que una y otra vez se ha resignificado por las organizaciones docentes como referente fundacional de pensamiento y lucha por la educación pública. El Plan configuró un discurso crítico a la educación formal y se levantó una propuesta pedagógica que desde el profesorado le pudiera disputar al Estado la mirada educativa. La inédita propuesta de las/os profesoras/es, los reubicaba como agentes centrales de la construcción de proyecto pedagógico y cuestionaba el rol técnico o de ejecución de políticas educativas elaboradas sin diálogo social que les había impuesto el Estado.

Los/as docentes, cuestionaron el monopolio estatal sobre la educación y propusieron un nuevo tipo de proyecto escolar donde las comunidades tuvieran un rol decisonal en el gobierno de la escuela, con un presupuesto descentralizado y un método pedagógico que promoviera el desarrollo de los niños y niñas en sus propios contextos culturales, menos instrucción y más desarrollo integral de los/as estudiantes. Los/as profesores/as chileno/as inspirados en las ideas del movimiento de escuela nueva, construyeron una libre y original propuesta en la cual cuestionaron el rol de la escuela en la promoción de valores nacionalistas (incluso llamaron a no entonar el himno nacional o izar la bandera) y el centralismo y autoritarismo de sus prácticas (Núñez, 1986; Rojas, 1993; Reyes, 2003) del mismo modo se buscaba la creación de un sistema que superara la segregación educativa.

La propuesta del *Plan Integral de Reforma al Sistema de Enseñanza Pública*, se transformó en el proyecto educativo del movimiento popular en su conjunto, fue asumido por la FOCH y elevado como demanda nacional en la Asamblea Constituyente Popular de 1925 (Salazar, 2009), un hito de acumulación de fuerza teórica y política en el movimiento popular chileno donde los/as profesores/as tuvieron un activo protagonismo. Si bien, el camino de la propuesta de reforma educativa de la AGPCH, tuvo un devenir complejo, tanto por la cooptación que hiciera el gobierno de Ibáñez de una parte importante de sus postulados en el año '28, como por el pronto distanciamiento de los dirigentes docentes y de los maestros en general, contra los que se desató una fuerte represión política (bajo acusaciones de promoción de ideas foráneas, desorden, agitación, anarquismo, falta a las virtudes éticas, entre otras) y una política de contra-reforma educativa; la experiencia de propuesta de cambio desde la base docente al sistema educacional o la conciencia crítica de disputa de los proyectos educativos quedó en la memoria del profesorado.

LAS DISPUTAS POR LA AUTONOMÍA, 1940-1960

El periodo siguiente se caracterizó por la centralidad del Estado en las políticas educativas de corte científicas y aisladas de los contextos sociales. Se trata de una etapa de ampliación de la burocracia estatal, de la que formaban parte los docentes engrosando las filas de las nuevas capas medias. Aun así, surgieron experiencias de crítica al sistema formal y de construcción de pensamiento pedagógico colectivo: la mirada de los estudiantes como sujetos protagónicos y el rol del contexto y la comunidad en las prácticas educativas se expresaron entre otras, en el *Plan Experimental San Carlos* en la década de los cuarenta y en las Escuelas Consolidadas en la década de los cincuenta. Aunque fueron experiencias acotadas, se levantaron como modelo de trabajo docente, de transformación de la escuela y de alianza con la comunidad, desde estas experiencias se retoma la tradición crítica del profesorado, que no se reconoce como un simple ejecutor de las políticas del Estado, sino que las cuestiona y propone un proyecto educativo a favor de los contextos y los sujetos que habitan las escuelas (Osandón, 2007; Egaña, Toledo, Reyes; 2013).

El *Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos* se puede caracterizar de manera inicial como una política pública de carácter focalizada en la que se ensayarían formas novedosas de organización educacional con miras a intentar acumular conocimiento en pos de mejorar las debilidades que presentaba la educación formal del campo. De todas formas, su inicio se encuentra en el trabajo de educadoras/es vinculados al movimiento de reforma educacional liderado por la AGPCH que continuaban elaborando propuestas de transformación pedagógica de la mano de la transformación socio-política. El Plan de Experimentación de Educación Rural de San Carlos implementado en 1945 consistió en la creación de una red de instituciones educacionales y de salud que tenían como finalidad brindar un servicio de atención amplio a niñas, niños y jóvenes del Departamento de San Carlos con el objetivo de favorecer que estos accedieran a un proceso formativo escolar completo y diversificado que les permitiera mejorar sus condiciones de vida e implementar formas de vida dignas y viables dentro del mundo rural, intentando evitar los procesos de migración hacia las grandes ciudades y todos los problemas sociales y económicos asociado a estos. Los amplios objetivos que perseguía esta propuesta despertaron el miedo de los dueños de la tierra del campo chileno y a través de sus representantes políticos hicieron todo lo posible para boicotear el desarrollo de la misma. Finalmente, el Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos no logró implementarse en su totalidad por falta de financiamiento y por una poderosa oposición política (Zemelman y Jara, 1998-1999; Zemelman, 2010).

El caso de las Escuelas Consolidadas correspondió al intento de profesoras y profesores, nuevamente vinculados al movimiento de reforma de 1928, por desarrollar desde dentro del Estado una nueva relación entre la escuela pública y la comunidad, en clave democratizadora de la cultura y administración educativa, como así también, en la línea de desarrollar un vínculo más orgánico entre la escuela y los problemas sociales de la comunidad. En esa línea, se desarrolló un interesante esfuerzo por crear instituciones educativas, fundamentalmente entre 1946-1973, ubicadas en los sectores marginados del campo y la ciudad, donde se ponía a disposición de las comunidades todos los niveles educativos escolares, además, con un vínculo poderoso con la comunidad y el sistema productivo local. De esta forma, las Escuelas Consolidadas se constituyeron en otra vía de experimentación y proposición conducida por grupos del profesorado chileno que tenían como objetivo el mejoramiento sostenido de las condiciones y proyecciones de vida subjetivas y materiales de las y los hijos del mundo popular, a través de la formación cultural y técnico-profesional de los mismos. El Golpe de Estado de 1973 marcó el inicio del fin de dicha vocación del movimiento de consolidación (Egaña, Toledo, Reyes, 2013; Olivares, 2015).

LA EDUCACIÓN EN LA LUCHA POR LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA SOCIEDAD, 1964 -1973

La década de los '60, estuvo marcada por una gran reforma educativa estatal de corte productivista, en el contexto del gobierno demócrata cristiano, que prometía transformaciones estructurales para al país. La reforma educativa del Gobierno de Frei Montalva, fundamentada en los principios del *Planeamiento Integral de la Educación*, persiguió: a) modernizar el sistema educativo mediante una amplia reforma curricular y a través de la creación de una institucionalidad (CPEIP) que permitiera dotar al sistema educacional de un cuerpo técnico especializado dotado del conocimiento necesario para liderar las diferentes iniciativas educativas, con énfasis en el perfeccionamiento del profesorado, y b) democratizar el sistema educativo mediante la elaboración de políticas que favorecieran la ampliación de la matrícula y retención escolar, con destaque en la creación de una institucionalidad que coordinara y ampliara los esfuerzos asistencialistas del Estado hacia el estudiantado (JUNAEB) (Leyton, 1970; Berchenko, 1983).

Ahora bien, al mismo tiempo de la reforma educativa del Gobierno de Frei Montalva, se gestaba una importante coyuntura asociada a la campaña de alfabetización campesina y al proceso de alfabetización de adultos/as liderado por Paulo Freire. Dichos procesos, articulados al proyecto de reforma agraria (1964-1968), colindaron, influyeron e

interpelaron a todo el campo educativo nacional. Si bien Freire en ese contexto no estaba ocupado de la educación formal, muchos profesores rurales se pusieron al servicio de la campaña de alfabetización y su influencia tanto en el programa de educación de adultos como en diversos centros de investigación social y educativa, sería decisiva en nuestro país.

La influencia de Freire en Chile, en un contexto de alza del movimiento popular, se caracterizó por la amplia divulgación o incluso apropiación de su método desde variadas organizaciones sociales, partidos políticos, sindicatos, federaciones de estudiantes o pobladores, bajo la consigna de una educación como acto político y una alfabetización que contribuyera al incremento de la conciencia e identidad política de los sectores oprimidos, los procesos educativos comprometidos con la creación del poder popular. El pensamiento y obra de Freire expresado fundamentalmente en la *Pedagogía del Oprimido*, fue un referente fundamental de la intelectualidad orgánica de la época, quienes seguirían siendo protagonistas y testigos de los radicales cambios que se acercaban (Bastías, 2013).

Durante el período de la Unidad Popular (1970 – 1973) nuestro país se enfrentó a un proceso inédito, el pueblo había llegado al poder, después de más de un siglo de luchas, por la vía electoral. El espíritu de la revolución y la esperanza pintó la sonrisa de miles de pobladores/as, obreros/as, campesinos/as, estudiantes y trabajadores/as en general. Salvador Allende, un *compañero presidente* había llegado al poder y el pueblo, la gente común, asumía el protagonismo del proceso. No se trataba de cambiar sólo el entorno cercano, era el momento de cambiar Chile. En este contexto la propuesta de un gran cambio educativo, se tornó en uno de los ejes centrales del programa de la Unidad Popular. La Escuela Nacional Unificada, ENU, sistematizaba las grandes ilusiones del gobierno socialista; democratizar la educación, lo que implicaba que la escuela dejara de ser una instancia meramente reproductora de las condiciones de clase y se constituyera en una agencia de transformación social. El progreso nacional estaba asociado a la noción democratizadora de la educación, para ello era necesario masificar la matrícula y hacer un esfuerzo inédito en mejorar las condiciones de vida en las escuelas, que representaban la evidencia de la injusticia y desigualdad educativa (Núñez, 2003; Osandon y González, 2014).

El cambio educativo, no se pensó sólo desde los expertos y los ministerios, en 1971 se convocó a participar de un gran Congreso de Educación que reunió a miles de profesores/as. En ese espacio el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, SUTE, jugó un rol relevante en la organización y desarrollo del congreso: democratizar,

formar al *hombre nuevo*, masificar la matrícula, vincular la educación al trabajo y al desarrollo nacional, así como dar poder a los trabajadores de la educación para administrar las escuelas, fueron las principales ideas del congreso. La importancia que adquirió el SUTE en el desarrollo de discusiones participativas y empoderamiento docente, fue de una relevancia fundamental en lucha por la educación pública y marca otra coyuntura fundamental para comprender como una tradición crítica en educación ha sido capaz de crear y recrear una y otra vez sus propuestas y luchas (Osandón y González, 2014).

LA RESISTENCIA DESDE LA EDUCACIÓN EN LA DICTADURA CÍVICO MILITAR, 1973 - 1989

La dictadura militar interrumpió, por la fuerza más de un siglo de luchas por una educación pública emancipadora, los gremios docentes fueron fuertemente reprimidos y desmantelados y las escuelas vivieron procesos de intervención y depuración ideológica, pero la memoria viva de las formas de organizarse y resistir, permitieron que rápidamente se organizaran cientos de acciones para combatir a la dictadura. La resistencia se dio en la vida cotidiana de las escuelas y también en la creación de procesos educativos de concientización, que permitieran romper el miedo o el aislamiento, nuevamente lo educativo jugó un rol central en los movimientos sociales y la memoria crítica fue un escudo protector ante el olvido o la desidia.

Durante la dictadura cívico-militar el profesorado chileno sufrió un profundo deterioro de sus condiciones laborales, tanto materiales como subjetivas, al verse debilitada su condición de funcionario público debido a la política represiva que implicó la exoneración de sus puestos de trabajo de muchos docentes por cuestiones políticas. Esta situación se profundizó cuando el régimen decidió reorganizar el sistema educacional bajo la perspectiva de la descentralización del sistema escolar, lo que se tradujo en una amplia política de traspaso de escuelas fiscales desde el Ministerio de Educación hacia las Municipalidades y en otros casos la entrega directa de las mismas a gremios empresariales, todo durante 1980. Esta política de descentralización tuvo complejas consecuencias, por una parte abrió toda una línea de posibilidades de privatización de la educación pública, tanto por vía de la administración de las nuevas escuelas municipales, como también por la vía de una opción política de no potenciar las mismas y dejar un amplio espacio de desarrollo a nuevas escuelas privadas financiadas con recursos estatales vía vouchers. En la misma línea de las consecuencias, por otro lado implicó una profunda proletarianización del profesorado debido a la pérdida de su condición de empleado público que implicaba la eliminación de derechos y pro-

tecciones laborales conquistadas a través de décadas de lucha, la disminución general y diversificación de sus salarios según la lógica del mercado, en síntesis, la profunda pérdida de poder en un contexto de enfrentamiento desigual con nuevos patrones: Alcaldes nombrados directamente por la dictadura cívico militar y Sostenedores privados del naciente mundo de las escuelas privadas subvencionadas por el Estado (Latorre, Núñez, González, Hevia, 1991; Espinoza, González, 1993; Rojas, 1998; Maldonado, 2003).

En el ámbito de la organización gremial docente, la dictadura cívico-militar, además de perseguir, exonerar, encarcelar, torturar, exiliar, asesinar y desaparecer a profesoras y profesores a lo largo del país, puso sus ojos sobre las organizaciones gremiales del profesorado, interviniendo y clausurando al SUTE y a otras organizaciones de larga trayectoria, creando en su reemplazo al Colegio de Profesores de Chile en 1974, con la intención de proponer un nuevo modelo de profesora y profesor, más hermanado con el mundo *profesional* que con el *político/sindical*. Esta nueva institucionalidad fue dirigida por docentes nombrados a dedo por el régimen y se mantuvo funcionando de manera antidemocrática y cooptada hasta la primera elección abierta de su dirección que recién ocurrió en diciembre de 1985. El profesorado de izquierda y del amplio abanico político opositor a la dictadura cívico-militar buscó formas de organización alternativas al controlado Colegio de Profesores de Chile. En ese contexto fue fundada en 1981 la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) que persiguió generar un espacio activo de organización, resistencia y proposición de alternativas desde el profesorado para enfrentar las políticas educativas neoliberales y autoritarias de la dictadura. Ciertamente que la AGECH fue creada por el mismo profesorado como una vía para proyectar sus formas de organización independientes del Estado, además, en un contexto de limitaciones radicales de la expresión y participación política. La AGECH existió hasta 1985 como tal, debido a que sus integrantes optaron por trabajar en el proceso de democratización interna del Colegio de Profesores de Chile una vez que se abrió la posibilidad de establecer conducciones autónomas de la dictadura (Núñez, 1982; Pavez, 2010; Zurita, 2015, 2017).

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO CORRIENTE Y REFERENTE

Más allá de la larga tradición crítica en educación –lo que insistimos nos parece un tema pendiente– creemos que el uso explícito de la categoría de *pedagogía crítica* en organizaciones y colectivos de docentes y estudiantes, en experiencias escolares públicas y particulares, en proyectos institucionales que se especializan en formación inicial

docente, en revistas especializadas de educación, etc., es más bien reciente y nos remite específicamente a la década de los noventa del siglo pasado.

La década de los noventa estuvo marcada por un retroceso general de las luchas sociales, un periodo donde el pacto neoliberal, pareció dominar casi todas las esferas de la escena nacional. Los más notables puntos de fuga a ese escenario estuvieron dados por el incansable movimiento de DD.HH., que exigía *verdad y justicia* ante los crímenes de lesa humanidad, y se oponía a cualquier mecanismo de impunidad negociado desde la fuerzas políticas e institucionales; y las luchas de los/as estudiantes universitarios y los/as docentes, que se oponían a las nuevas condiciones de mercantilización de la profesión docente y la privatización de la educación. Por otra parte, importantes intelectuales orgánicos de izquierda habían comenzado a volver del exilio o la clandestinidad, desde finales de los ochenta; por ello se crearon proyectos Universitarios como la Universidad ARCIS y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano que dieron acogida a un conjunto de académicos que habían sido exiliados o desaforados de las universidades públicas en dictadura. A esto se sumaba que durante la primera parte de la década de los noventa, comenzó un lento retorno del pensamiento pedagógico emancipador a la universidad pública.

En este contexto los encuentros, diálogos y búsquedas de viejos y nuevos referentes, para construir un nuevo discurso educativo, profundizar las demandas, construir nuevos proyectos de formación docente y transformar la escuela como estrategia de cambio social, se fueron tornando una tarea relevante para las organizaciones docentes, estudiantiles y también para los/as académicos/as progresistas. En la primera etapa de los noventa los encuentros entre los colectivos de docentes, estudiantes y referentes intelectuales o académicos se hicieron permanentes. Centros universitarios como UAHC, ARCIS, Universidad de Chile; federaciones de estudiantes, particularmente de la UMCE (ex Pedagógico), colectivos de base de profesores, acompañados muchas veces por iniciativas de ONGs como CIDE, PIIIE, SUR, Canelo de Nos, Caleta Sur, entre otras, articularon conversaciones en torno al cambio educativo, donde la escuela y el profesorado retomaba un lugar protagónico. La consigna era *tomar la escuela para transformarla*, esa marca discursiva era de vital importancia, pues se opone a quienes pensaban que ningún proceso emancipador podría realizarse desde el interior de esta institución, a finales de los noventa un núcleo de profesores y académicos se había convencido programáticamente de la idea de disputar la escuela pública.

Probablemente uno de los hitos relevantes en el uso y la difusión del concepto de *pedagogía crítica* entre el profesorado nacional se aso-

cie al Congreso Nacional de Educación convocado por el Colegio de Profesores de Chile el año 1997, con el cual se comienza a recuperar la capacidad de discusión e intervención del profesorado en los debates educativos del país (Cavieres y Au, 2010). El mismo año se llevó adelante una fugaz pero influyente experiencia de Congreso Refundacional del Pedagógico (UMCE), donde las organizaciones estudiantiles buscaban sacudirse del pasado dictatorial que entre otras cosas había cambiado el nombre a la universidad formadora de profesores, y levantaron como consigna: una universidad pedagógica nacional, que tendría a su base los principios de emancipación y transformación social y como referentes teóricos a la pedagogía crítica.

El Congreso Nacional de Educación impulsado por el Colegio de Profesores, se desarrolló durante todo el año 1997, lo que permitió que se discutiera en todas las escuelas del país, con un altísimo nivel de participación del profesorado, se constituyeron espacios de discusión por cada escuela, a lo que se sumaron espacios comunales y regionales, todo lo cual, lo configuró como una primera experiencia de discusión pedagógica nacional en el marco de la post-dictadura. El Congreso, además de posicionarse por la defensa de la educación pública, la demanda por un nuevo rol del Estado en el campo educativo, la formación integral y democrática, la derogación de la constitución política y la herencia dictatorial, el aumento del presupuesto en educación, el término de la municipalización y el fortalecimiento de la labor docente, logró abrir una reflexión en torno a la necesidad de construir propuesta pedagógica desde el magisterio. Con esto, se logra salir de reivindicaciones meramente salariales, incorporando preocupaciones pedagógicas¹².

En esta línea, se creará el Movimiento Pedagógico Nacional, el cual se esperaba que fortaleciera los Departamentos de Educación del país, y generara reflexiones e investigaciones que permitieran ir produciendo pensamiento educativo desde el profesorado. El Movimiento Pedagógico impulsó seminarios regionales, donde se trabajó con paneles, lectura de textos pedagógicos, grupos de trabajo, etc. y cuyos ejes temáticos fueron la historia del gremio, las metodologías de investigación docente y la apropiación de teorías críticas en educación. A su vez, se creó la Revista Docencia, la que hasta Agosto del año 2016 (fecha del último número publicado) se constituirá como un referente importante de la difusión y socialización de las pedagogías críticas y el pensamiento crítico en educación (Assael e Inzunza, 2007).

12 Ver Informe Final: Primer Congreso Nacional de Educación, Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago. Octubre de 1997.

“Cada una de las acciones se preparaba pensando en difundir uno de los principales objetivos del Movimiento: desarrollar un pensamiento pedagógico crítico activo, basado, entre otros, en las ideas de Paulo Freire, quien nos dice que *todo acto educativo tiene naturaleza política y todo acto político posee naturaleza educativa*” (Movimiento Pedagógico, 2009: 108).

En este periodo hubo esfuerzos desde variados espacios universitarios y gremiales de actualizar el pensamiento pedagógico, lo que generó un proceso de circulación y recepción, durante la década de los noventa, de los textos producidos por pedagogos norteamericanos como Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren (sólo por mencionar los autores que más circularon). El contacto con los pedagogos críticos norteamericanos fue influyente y se reconoció en sus propuestas una coherencia con la tradición crítica de la teoría latinoamericana, la cual se venía profundizando con lecturas, encuentros y jornadas de trabajo con destacados educadores del continente como Hugo Zemelman, Rosa María Torres, Marco Raúl Mejía, Araceli de Tezanos, Moacir Gadotti y Pablo Gentili, entre otros, y con destacados intelectuales nacionales como Gabriel Salazar, Rolando Pinto, Viola Soto, Manuel Silva, Eduardo García-Huidobro, Sergio Martinic, entre otros. En este sentido, nos parece que la recepción y lectura de las pedagogías críticas anglosajonas, será mediada o traducida por la tradición latinoamericana de raigambre freiriana, es decir, creemos que sus planteamientos se leen desde la tradición crítica latinoamericana, lo que permite contextualizar y problematizar sus formulaciones.

El trabajo en el seno de la organización docente durante este periodo, influyó en una identidad y discurso pedagógico donde el protagonismo de la cultura y los sujetos populares se configurará como una clave de comprensión del proceso educativo, lo que implicaba confrontar los currículos oficiales y ejercer rupturas con los códigos y tradiciones ancestrales de la escuela donde la cultura oficial tenía un rol de jerarquía frente al capital cultural de las comunidades. En esta dirección, se asumió *lo popular* como un contenido relevante de la praxis político-pedagógica con pretensiones transformadoras, poniendo especial atención en la cultura popular. Así entonces, desde las pedagogías críticas, la cultura popular y particularmente los conocimientos, saberes y experiencias de las comunidades y territorios donde se emplazan las escuelas y espacios educativos, serán dotados de centralidad para dotar de pertinencia el acto de educar. Numerosos fueron los planteamientos de educadores/as y pedagogos/as, que polemizando con las lógicas estandarizadoras, enfatizaron en la relevancia del conocimiento situado, contextualizado, territorializado (Magendzo, 1986; Pinto, 2007; Areyuna y González, 2004). En esta misma dirección, tam-

bién fueron relevantes los planteamientos que sostenían la urgencia de formar profesores reflexivos, que manejen diferentes herramientas para investigar, sistematizar y producir saberes que sean coherentes con las necesidades y expresiones culturales de las comunidades educativas (Pinto y Osorio, 2014).

A todo lo planteado, podemos agregar que los procesos desarrollados en la década de los noventa, permitieron la emergencia de programas universitarios abocados a la formación inicial docente, que adscribieron explícitamente a las pedagogías críticas. En esta dirección, las propuestas formativas de la Universidad ARCIS, la Universidad Bolivariana y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano¹³, avanzaron desde perspectivas progresistas en formar profesores/as a partir de los postulados de las pedagogías críticas.

La convergencia entre centros universitarios o de investigación pedagógica y un movimiento activo del profesorado que se articuló en círculos de discusión e investigación pedagógica, fueron delimitando temáticas nuevas en la tradición pedagógica chilena que se reflejaron en un posicionamiento de la pedagogía ante los procesos de mercantización de la educación y la compleja trama de modificación de las relaciones humanas y subjetivas que comenzaban a darse dentro de las escuelas, una pedagogía que se opusiera a la pedagogía del silencio que implicaba ausencia y olvido de la educación ante los crímenes de DD.HH. ejercidos en dictadura y una pedagogía que denunciara la violencia de género ejercida por décadas en los códigos lingüísticos y relacionales de la escuela, pero también, las práctica de violencia que como reflejo especular de la sociedad de consumo, los niños y jóvenes ejercían contra sus pares. En este sentido Magendzo advirtió:

“La relación entre Educación en Derechos Humanos y pedagogía crítica es muy fuerte. Podemos afirmar sin ninguna duda que la Educación en Derechos Humanos es una de las expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica. Además, la Educación en Derechos Humanos—a fin de cumplir su propósito principal: empoderar a las personas para que sean sujetos de derecho—requiere una atmósfera educativa apropiada. Un sistema educativo basado en los principios de la pedagogía crítica crea ese ambiente apropiado” (Magendzo , 2003:22).

13 Según señaló Freddy Sánchez (2015), la única universidad que continua haciéndose cargo explícitamente de la formación docente desde la pedagogía crítica es la UAHC, la cual cuenta desde el año 2002 con “Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica”, espacio académico e intelectual que apuesta por constituirse como un medio escrito que acoge expresiones intelectuales y educativas, que refuerzan proyectos de emancipación y transformación social y educacional.

No debiera resultar extraño pensar, que en la práctica, el movimiento de defensa de los DD.HH., estuviera tan arraigada a los principios de una pedagogía crítica y transformadora, tanto porque la transformación es imposible con el olvido, tanto porque las escuelas fueron aparatos culturales utilizados por las dictaduras para difundir o porque los sujetos educativos habían vivido la experiencia límite. En este sentido, la educación en derechos humanos o la pedagogía de la memoria debía hacerse desde la pedagógica crítica como marco para impedir su banalización (Areyuna, 2015).

En términos de producción teórica, desde la década de los noventa, autores como Rolando Pinto Contreras, Abraham Magendzo, Iván Núñez, Viola Soto, Luis Bustos, Jorge Osorio, entre muchos otros, publicarán artículos, libros, capítulos y documentos, profundizando en diferentes aristas asociados a las pedagogías críticas (fundamentos epistemológicos, currículum, historia, metodologías, democratización y derechos humanos, etc.). Sistematizar dichos documentos, analizar sus postulados como contribuciones nacionales al desarrollo de las pedagogías críticas latinoamericanas, es otro de los grandes temas pendientes.

Finalmente, podemos señalar que las pedagogías críticas en el Chile actual¹⁴, nos siguen remitiendo a un proyecto socio-histórico emancipador, dicho proyecto no sólo es discurso o un horizonte programático (aunque puede contenerlo), sino que también es un proyecto que se despliega en prácticas socio-educativas concretas y materiales que contienen en su seno un enorme componente humanizador, democratizante y transformador. Dicho proyecto socio-histórico, confronta los procesos de privatización de lo público y lo común, pero también tensiona y disputa lo público-estatal cuando este se torna excluyente, autoritario y depredador de las comunidades y los territorios.

ARTICULACIONES ENTRE CORRIENTES EMANCIPADORAS

Los planteamientos que hemos desplegado en torno a la educación popular y las pedagogías críticas en nuestro país, nos permiten identi-

14 Desde el año 2011, el cual estuvo signado por las más intensas movilizaciones sociales contra la educación de mercado, han surgido numerosos colectivos y organizaciones docentes, sindicatos, escuelas populares y comunitarias, que se posicionan con mayor o menos énfasis, desde las pedagogías críticas. En esta dirección podemos mencionar como organizaciones docentes y experiencias educativas vigentes al Movimiento por la Unidad Docente, MUD; Construyendo Movimiento Docente Organizado; Movimiento Pedagógico Sexta; Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE; Colectivo de Profesores/as Educar y Transformar; Liceo Confederación Suiza; Escuela Básica Casa Azul; Liceo A5 Mercedes Marín del Solar; Colegio Paulo Freire, Escuela Pública Comunitaria (Stgo. y Valpo.); entre muchos otros.

ficar con facilidad algunos puntos de encuentro entre ambas tradiciones de raigambre liberadora. Al respecto, resalta el posicionamiento de estas corrientes contra cualquier forma de opresión y conculcación de la dignidad humana. Dicho posicionamiento ético-político, implica un compromiso permanente con procesos de transformación social, y de trabajo mancomunado con sujetos, comunidades y territorios oprimidos en función del despliegue de un proyecto histórico emancipatorio. En este sentido, la educación popular y las pedagogías críticas son corrientes preocupadas por potenciar el protagonismo histórico de las clases y grupos dominados, son tradiciones que apoyan y acompañan la construcción de organizaciones y movimientos sociales, que contribuyen en el desarrollo de procesos de toma de conciencia y/o en la posibilidad de realizar lecturas críticas de la realidad social, empleando metodologías activas, dialógicas y participativas.

Ahora bien, es relevante señalar que a pesar de los evidentes puntos de encuentro, son corrientes educativas y pedagógicas que se encuentran dislocadas en la realidad chilena actual. Por un lado, las experiencias de educación popular se han desarrollado fundamentalmente en espacios barriales y poblacionales sostenidos por organizaciones sociales. Planteado de otra manera, son experiencias que emanan desde el territorio barrial, con enormes potencialidades de desarrollar trabajo político y procesos de concientización con sujetos y comunidades distanciadas de la clase política dominante; pero a su vez, con tremendos problemas para articularse e incidir a nivel regional y nacional. Y por otro lado, los discursos, prácticas y experiencias asociadas a las pedagogías críticas, se han desplegado preferentemente desde organizaciones y colectivos docentes; desde espacios estudiantiles universitarios de profesores/as en formación; y desde equipos de docentes e investigadores universitarios que inciden en la formación inicial del profesorado. Dicho de otra forma, los territorios donde se despliegan las pedagogías críticas son las aulas y los campus universitarios; los sindicatos, colectivos y organizaciones de profesores/as; y también en las escuelas y liceos donde dichos docentes han logrado configurarse como docentes directivos o han logrado desarrollar prácticas colaborativas e innovadoras en la cotidianidad del espacio escolar.

Desde nuestra perspectiva, uno de los grandes desafíos de quienes trabajamos y *militamos* desde las trincheras de la educación popular y/o las pedagogías críticas en Chile, consiste en lograr procesos de convergencia y articulación entre los discursos, prácticas y experiencias de ambas corrientes emancipadoras. Ante el complejísimo escenario de derechización del continente, resulta estratégico avanzar en la construcción de un robusto movimiento pedagógico nacional y

latinoamericano, que sea capaz de fortalecer en términos políticos, teóricos, narrativos, históricos y metodológicos a las experiencias barriales y comunitarias, a los espacios escolares y universitarios, a las organizaciones y colectivos docentes y a la inmensa variedad de proyectos educativos críticos que existen en el país y desde allí levantar propuestas programáticas que confronten la educación de mercado;

“Trabajadores/as de la educación, pedagogos/as críticos y educadores/as populares, debemos asumir estrategias de subversión del campo pedagógico, lo que implica trabajar por modificar las posiciones que ocupamos en la actualidad y generar posiciones que permitan potenciar la legitimidad y el reconocimiento social de los no-expertos y/o de las comunidades no-elitizadas. Asumir la lucha de poder por parte de actores a quienes se ha históricamente intentado marginalizar del campo pedagógico, implica asumir una práctica política de ruptura y apertura, para desde ahí re-orientar intereses, preocupaciones, presupuestos, prioridades de trabajo” (Cabaluz, 2015: 32).

Las luchas por la educación pública llevan décadas en el centro del debate nacional, y en este escenario, el desarrollo y fortalecimiento de un movimiento pedagógico que articule a las tradiciones emancipadoras de la educación chilena, puede contribuir tanto a la configuración de identidades que a contrapelo del individualismo del proyecto hegemónico encuentren en el proyecto colectivo del pueblo su horizonte de futuro y que a su vez articulen alianzas programáticas populares para confrontar cuantas veces sea necesario la mercantilización de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldunate, J.; Bolton, R.; Ramírez, J. (comp.) 2000 *Crónicas de una Iglesia Liberadora* (Santiago: LOM Ediciones).
- Areyuna, B. y González, F. 2004 *Contextualizando el currículo de Historia y Ciencias Sociales. La comunidad local, un territorio de saberes para la escuela* (Santiago: Mineduc).
- Areyuna, B. 2009 “Construcción del pasado, identidad y memoria en las narrativas escolares. Una mirada a la enseñanza de la historia reciente en la post-dictadura chilena” en *Revista Praxis* N°15 (Santiago: UDP).
- Areyuna, B. 2015 “Escuela, historia reciente y enseñanza de los derechos humanos. Los combates pedagógicos de la memoria” en Rosas, P. y Benítez, J. (eds.) *Para una cultura de los Derechos Humanos. Olvidos en la historia reciente de Chile* (Santiago: Ediciones Escaparate).

- Assael, J. y Inzunza, J. 2007 *Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina: La actuación del Colegio de Profesores en Chile. Laboratorio de Políticas Públicas*. (Buenos Aires: CLACSO).
- Bastías, M. 2013 *Sociedad civil en dictadura. Relaciones transnacionales, organizaciones y socialización política en Chile* (Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado).
- Bengoa, J. 1987 “La educación para los movimientos sociales” en *Revista Proposiciones* N° 15 (Santiago de Chile), pp. 12-41
- Berchenko, P. 1983 *Populismo y autoritarismo: alternativas escolares en Chile, 1964-1977* (Perpiñán, Francia: Universidad de Perpiñán).
- Bustos, L. 1996 “Educación Popular: Lo que va de ayer y hoy” en *Revista Última Década* N°4 (Viña del Mar) pp. 1-9.
- Cabaluz, F. y Ojeda, P. 2012 “Educación, movimientos sociales y poder popular. Apuntes teóricos para la praxis político-pedagógica” en *Revista Actuel Marx / Intervenciones*, N°13 (Santiago: LOM), pp. 215-235
- Cabaluz, F. 2015 *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario* (Santiago: Editorial Quimantú).
- Cavieres, E.; Au, W. 2010 “Trabajando entre las grietas: El desafío de la pedagogía crítica en Chile” en *Revista Docencia* N°41 (Santiago: Colegio de Profesores de Chile) pp. 71-79.
- Cerutti, H. 2006 *Filosofía de la liberación Latinoamericana* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Devés, E. 2008 *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Tomo II. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1960-1990)* (Buenos Aires: Editorial Biblos).
- Egaña, .; Toledo M; Reyes, L. 2013 “Políticas identitarias y subjetividad histórica; el caso de la Escuela Consolidada Dávila Carson. Contexto político historiográfico” en *Revista Paulo Freire* N° 13, pp. 87-103 (Santiago de Chile: UAHC).
- Espinoza, O. y González, L. 1993 *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989* (Santiago de Chile: PIIE).
- Fauré, D. 2007 *El Nuevo Movimiento de Educadores y Educadoras Populares chileno: Tensiones, proyectos y construcción de poder. 1999-2006*. Tesis Licenciatura en Historia (Santiago de Chile: Universidad de Chile).
- Fauré, D. 2011 *Auge y caída del ‘Movimiento de Educación Popular Chileno’: De la ‘Promoción Popular’ al ‘Proyecto Histórico*

- Popular' (Santiago, 1964- 1994). Tesis para optar al grado de Magister en Historia. (Santiago de Chile: USACH).
- Fauré, D. 2015 *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile postdictatorial. Saberes, control comunitario y poder popular territorial (1983 – 2011)*. Tesis Doctor en Historia (Santiago de Chile: Universidad de Chile).
- Freire, P. 1969 *¿Extensión o comunicación?* (Santiago de Chile: ICIRA).
- Freire, P. 1973 *Pedagogía del Oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores).
- Freire, P. 1997 *La educación como práctica de la libertad* (México DF: Siglo XXI Editores).
- García-Huidobro, J. (ed.) 1989 *Educación Popular en Chile. Trayectoria, experiencia y perspectivas* (Santiago de Chile: CIDE).
- García Polavieja, I. 2015 “Los inicios de la Teología de la Liberación en su contexto latinoamericano” en *Naveg@américa. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, N°15. <http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/240831>
- González, J. 2006 “Reflexiones sobre Educación y Juventud Popular” en http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/educacion_popular.pdf
- Illanes, M. A. 2014 “La historia, la memoria y el aparato cultural Escuela” en Areyuna, B. y González, F. (editores) *Pedagogía, Historia y memoria crítica; una mirada educativa a los discursos y lugares de memoria* en (Santiago de Chile: Ediciones On Demand).
- Jobet, J. C. 1970 *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos* (Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello).
- Latorre, C. ; Núñez, I.; González, L.; Hevia, R. 1991 *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal* (Santiago de Chile: PIIE).
- Leyton, M. 1970 *La experiencia chilena: la reforma educacional: 1965-1970* (Santiago de Chile: CPEIP).
- Lowy, M. 2007 *El marxismo en América Latina. Antología, desde 1909 hasta nuestros días* (Santiago de Chile: LOM).
- Magendzo, A. 1986 *Currículum y Cultura en América Latina* (Santiago de Chile: PIIE).
- Magendzo, A. 2003 “Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos” en *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* N°2, pp: 19-27 (Santiago de Chile: UAHC).

- Maldonado, M. 2003 *La privatización de la educación en Chile. Internacional de la Educación* (San José de Costa Rica: s/d.).
- Mannocchi, C. 2011 “Conflictos docentes en Chile y Argentina (1925) ¿Identidades de clase distintas?” en *Revista Sociedad y equidad* N°2, pp: 163-181 (Buenos Aires. Argentina).
- Morales, R. y Vilches, L. 2007 *Análisis descriptivo y crítico de la praxis política, pedagógica y cultural del Cordón Popular de Educación: Una reivindicación de la Educación Popular Liberadora. Tesis para optar al grado de Licenciado en Sociología.* (Santiago de Chile: Universidad ARCIS).
- Movimiento Pedagógico 2009 “10 años del Movimiento Pedagógico” en *Revista Docencia* N°39. Diciembre, pp:106-114 (Santiago: Colegio de Profesores).
- Núñez, I. 1980 *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973. Estudios Vector, 1*(Santiago de Chile: Vector).
- Núñez, I. 1982 *Cambios en la situación del magisterio* (Santiago de Chile: PIIIE).
- Núñez, I. 1986 *Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)* (Santiago de Chile: PIIIE).
- Núñez, I. 2003 *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada* (Santiago de Chile: Ediciones LOM).
- Núñez I. 2004 “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Santiago: Ponencia presentada al XIV Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación”. En www.piiie.cl/documentos.
- Olivares, C. 2015 *La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953-1973).* Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívico (Santiago de Chile: UMCE).
- Osandón, L. 2007 *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia: 1930-1970. Vidas de maestras y maestros en la educación primaria* (Santiago de Chile: UAHC).
- Osandón, L y González, J. 2014 “La educación de masas durante la unidad popular, una nueva escuela para toda la comunidad” en Pinto, J. (ed.) *Fiesta y drama, nuevas historias de la unidad popular* (Santiago de Chile: LOM).
- Pavez, J. 2010 *Un hombre en la multitud: recuerdos de un luchador social* (Santiago de Chile: Das Kapital Ediciones).

- Pineau, P. 1994 “El concepto de Educación Popular: Un rastreo histórico comparativo en la Argentina” en *Revista de Educación* N°305, pp. 257- 278 (Buenos Aires).
- Pinto, R. 2007 *El Currículum Crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana* (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile).
- Pinto, R. y Osorio, J. 2014 *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina* (Lima: Editorial Derrama magisterial).
- Reyes, L. 2003 “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925” en *Cuadernos de Historia* N°22, pp. 111-148 (Santiago de Chile: Universidad de Chile).
- Reyes, L. 2014 *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921- 1932)* (Santiago: Editorial Quimantú).
- Rojas, J. 1993 *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos: 1927-1931* (Santiago: DIBAM).
- Rojas, P. 1998 “Remuneraciones de los profesores en Chile” en *Estudio Públicos*, N° 71, pp. 121-175 (Santiago de Chile).
- Salazar, G. 1987 “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?” en *Proposiciones* N° 15, pp. 84-129 (Santiago de Chile: Corporación SUR).
- Salazar, G. 2009 *Del poder Constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XIX y XXI)* (Santiago de Chile: LOM).
- Salazar, G. 2015 *La enervante levedad histórica de la clase política civil (Chile, 1900-1973)* (Santiago de Chile: Editorial Debate).
- Silva, A. ;Andreola, B. 2001 *Freire e Fiori no exílio. Um projeto pedagógico-político no Chile* (Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis).
- Sánchez, F. 2015 “Estudio: Pedagogía Crítica Pinceladas sobre un Modelo Pedagógico” en *Revista Perspectiva* N°13 (Universidad de Chile). Disponible en:<http://revistaperspectiva.cl/pedagogia-critica-pinceladas-sobre-un-modelo-pedagogico/>
- Torres, A. 2013 *La educación popular: Evolución reciente y desafíos* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional).
- Zemelman, M. y Jara, I. 1998-1999 “Breve cronología de la educación chilena durante el siglo XX” en *Revista Chilena de Humanidades* N°18/19, pp: 63-70 (Santiago de Chile: Universidad de Chile).

- Zemelman, M. 2010 “La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos” en *Revista Docencia* N°40, pp: 50-58. (Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile).
- Zurita, F. 2015 “Violencia, poder político y políticas públicas educacionales: el trabajo docente bajo la dictadura militar en Chile (1973-1990)” en *Revista Teoria e Prática da Educação* N°18 (1), pp: 89-100.
- Zurita, F. 2017 “Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)” en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* N° 38, pp: 285-322.

Jonathan Piedrahita, Yicel Giraldo,
Cindy Guzmán, Yolanda Pino, Andrés Castaño,
Mónica Salazar, Héctor Fabio Ospina*

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN POPULAR

POLIFONÍA DE VOCES DESDE LA PERIFERIA COLOMBIANA

LAS REFLEXIONES QUE AQUÍ se comparten, muestran los ejercicios de síntesis conceptual y analítica logrados al calor de los diálogos de saberes, las experiencias políticas, los ejercicios de producción y acompañamiento académico, dados entre los procesos de educación popular de algunas de las regiones colombianas con los Centros Miembros que hacen parte de esta segunda cohorte del Grupo de trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Estas son, sin duda alguna, aproximaciones que muestran, de manera cercana, parte de las comprensiones que hasta ahora se han alcanzado para delimitar y expresar las relaciones y distinciones presentes entre las nociones y representaciones conceptuales que se tienen de la Teoría Crítica, y su integración en las epistemologías que fundamentan y estructuran los saberes y prácticas de las pedagogías críticas aplicadas en las experiencias de educación popular en América Latina y el país recientemente.

Esperamos con estas reflexiones dar cuenta de al menos tres dimensiones o ideas fuerza que consideramos importantes para enri-

* Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE - Universidad de Manizales. Colombia.

quecer esta discusión: 1. Reconocer cuáles son los contextos, enfoques y alcances sustantivos que fundamentan las definiciones, nociones y representaciones analíticas contenidas en aquel paradigma epistemológico que recoge tanto la teoría como la pedagogía crítica; 2. Acen-tuar las miradas en lo que podría denominarse como aproximaciones a la particularidades y relaciones latentes entre la asimilación y re-in-vencción epistemológica de la teoría y pedagogía crítica desde las ver-tientes decoloniales y del pensamiento propio de los pueblos y luchas de esta parte del sur global; y 3. Perfilar, a modo de balance, algunas re-significaciones de los procesos de educación popular abordados desde dichos referentes teóricos, tanto desde la caracterización de los elementos constitutivos de las pedagogías críticas latinoamericanas, así como de su funcionalidad y re-apropiación por parte de los ejerci-cios de caracterización y análisis de las experiencias de educación po-pular en el país, así como de los centros miembro y grupos vinculados al Grupo de Trabajo CLACSO.

RASTREANDO LAS MEMORIAS DE LA TEORÍA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA EN NUESTRA AMÉRICA

La curiosidad es el motor del saber, y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento. De unos errores pueden nacer otros, y con-ducir en direcciones opuestas, al sublime saber o a la crasa ignorancia. Adelanta el que yerra buscando la verdad, se atrasa el que gusta de añadir errores a errores. Oponerse, fundado por razones erróneas, es laudable por la intención (Simón Rodríguez, 1840).¹

Esta intervención precisa de Simón Rodríguez en 1840 sobre el pro-fundo significado que cobra la curiosidad, así como el devenir constan-te de errar e inventar en la búsqueda ingente de los saberes y prác-ticas que los pueblos requieren para alcanzar tanto sus aspiraciones de libertad y autodeterminación, como las verdades que entrañan las prácticas del conocimiento crítico y de-construcción de los modelos pedagógicos impuestos; es, sin duda, uno de los marcadores de la gé-nesis de lo que sería reconocido de manera reciente como la teoría crítica latinoamericana de corriente decolonial. La pretensión central de situar este referente en nuestras nociones de teoría y pedagogías críticas, estriba en posicionarnos, de entrada, en una mirada amplia y autocrítica, anclada a los contextos socio-históricos propios de es-

1 Fragmento extraído del escrito: Rodríguez, Simón, 1840. *Luces y Virtudes Socia-les. De la edición Valparaiso*. Parte de la compilación: Inventamos o erramos. Biblio-teca Básica de Autores Venezolanos. Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A., 2004, Caracas – Venezuela. Pp. 39-96.

tas complejas realidades del sur global, sin por ello desconocer igualmente, las influencias y presencias que legamos de la pluralidad de referencias y contextos de producción de los paradigmas críticos de conocimiento y educación en otras latitudes del mundo.

Podemos plantear que Simón Rodríguez es un pensador que si bien bebe de la teoría social europea y liberal de aquel entonces, logra establecer una reflexión pertinente para su época, e inclusive para la actual. En su trabajo hizo alusión a conflictos que, aún en la actualidad, no han sido resueltos y que han sido profundizados por diferentes autores, quienes han hecho un llamado constante a la autenticidad americana para que podamos reconocernos y mirarnos a nosotros y nosotras. Esto supone tener en cuenta los contextos, las experiencias, las historias y las particularidades propias de un pensamiento nacido en estas tierras sin necesidad de poner primero a un pensador blanco y europeo.

Pensar la educación popular desde la educación pública, como una responsabilidad de los gobiernos en la medida que se propone gratuita y de acceso a todo quien la requiera, democratiza el conocimiento, al mismo tiempo que busca la formación de pueblos libres y no obedientes. Desde la mirada de los gobiernos se plantea una educación igual para todos sin distintos, es la universalidad dada desde la democracia burguesa, para homogenizar el pensamiento europeo y el conocimiento como único, es el concepto de la educación pública propuesta por la pedagogía y la escuela moderna, que desconoce y niega otros conocimientos territoriales como los saberes y conocimientos indígenas, negros, de niños, niños y mujeres.

Es esta aspiración y concepción de quien fuera uno de los primeros teóricos de la educación de nuestro continente, que hoy en día le sumamos una concepción antirracista, antimilitar y antipatriarcal como avance de las reflexiones de los pueblos del sur.

Lo anterior, lo hacemos como parte de los marcadores trazados por el grupo, para atender a la pregunta por los contextos, enfoques y alcances sustantivos de la teoría y pedagogía crítica contemporánea; lineamiento que nos permitió situar parte de las respuestas a la pregunta sobre ¿Cuáles son las convergencias y diferenciaciones que presentan tanto las nociones y trayectorias de la teoría, como de la pedagogía crítica actual? Cuestionamiento en el que se alcanzó a identificar, por ejemplo, como principal diferenciación de la teoría y pedagogía crítica actual, la existencia de sentidos plurales ante la función y alcance de la *actividad crítica*, sobre todo en el plano cognoscitivo de la realidad y las relaciones que logran establecerse entre dichos conocimientos teóricos y empíricos de la realidad para potenciar su transformación social, cultural y político económica.

Dos de los autores, uno latinoamericanista y el otro caribeño, que mejor nos permiten apreciar dichas diferenciaciones son Santos (2011) y Valdés García (2017). El primero, nos presenta a través de su ensayo sobre el proyecto de “epistemología del sur”, una sintética pero contundente reflexión respecto de los efectos que tanto *el colonialismo* como la *pérdida de sustantivos críticos* en el pensamiento crítico europeo enfrentan actualmente, ante los procesos de producción y ampliación del pensamiento y la actividad crítica en el quehacer académico y progresista de occidente. Santos (2011: 25) plantea que dicho proceso de diferenciación de la teoría crítica continental europea de esta época contemporánea, respecto de su predecesora en siglos anteriores, estriba en que:

Hubo un tiempo en que la teoría crítica era “propietaria” de un conjunto vasto de sustantivos que marcaban su diferencia en relación a las teorías convencionales o burguesas. Entre ellos: socialismo, comunismo, dependencia, lucha de clases, alienación, participación, fetichismo de las mercancías, frente de masas, etc. Hoy, aparentemente, casi todos los sustantivos desaparecieron. En los últimos treinta años la tradición crítica eurocéntrica pasó a caracterizarse y distinguirse por vía de los adjetivos con que califica los sustantivos propios de las teorías convencionales. Así, por ejemplo, si la teoría convencional habla de desarrollo, la teoría crítica hace referencia a desarrollo alternativo, democrático o sostenible; si la teoría convencional habla de democracia, la teoría crítica plantea democracia radical, participativa o deliberativa; lo mismo con cosmopolitismo, que pasa a llamarse cosmopolitismo subalterno, de oposición o insurgente, enraizado; y con los derechos humanos, que se convierten en derechos humanos radicales, colectivos, interculturales. Hay que analizar con cuidado este cambio.

Ahora bien, ante este panorama, vale la pena reconocer aquellos aportes que la tradición crítica latinoamericana apropió de dicho pensamiento crítico europeo, contribuciones que son caracterizados por el filósofo caribeño Félix Valdés (2017: 49) en términos de:

La noción gramsciana, [donde] prevalece en la filosofía marxista la idea del nexo entre la filosofía y la praxis, entre esta y la realidad concreta, histórica a diferencia de la tradición académica, prisionera del ideal liberal burgués que la instrumentaliza y la convierte en un tipo de conocimiento enajenado de la transformación real y del estudio de realidades concretas.

Estos fundamentos permiten no sólo el reconocimiento de las nociones críticas legadas del pensamiento filosófico crítico europeo, que se han reinventado e hibridado a partir de la crítica marxista al

modelo económico y político capitalista, dando un fundamento teórico práctico no solo para comprender las relaciones de dominación y explotación imperantes en el contexto global, sino que, además, sirve de marco analítico para problematizar aquellos efectos diferenciales que dicho sistema socioeconómico estructural tiene sobre las particularidades sociohistóricas de los continentes colonizados. Partiendo para ellos, de identificar las concepciones propias, decoloniales y radicales que los pueblos y sujetos marginados de los centros de poder y el pensamiento académico hegemónico occidental han venido forjando, en este entramado de relaciones y sentidos críticos, que constituye por ejemplo *las prácticas de educación popular* como praxis pedagógica, o sintagma que se orienta a la promoción y el fortalecimiento de la conciencia individual y colectiva, así como del poder de liberación y el reconocimiento de los otros modos posibles de aprehender y transmitir los saberes populares para transformar las injusticias y condiciones de opresión que viven los pueblos.

Estos aportes son coherentes con los desarrollos y particulares radicalizaciones que dicha perspectiva crítica profesa en autores y pensadores del sur global como los son Simón Rodríguez, Franz Fanón, Paulo Freire, Arturo Escobar, Enrique Dussel y Katherine Walsh, Manuel Zapata Olivella y así como muchos otros que no alcanzamos a mencionar, pero que se encuentran tejiendo saberes y prácticas emancipatorias el interior de los centros de pensamiento y educación popular de nuestro continente.

Estos y otros referentes deben ser altamente valorados y, a la vez, sometidos a una crítica permanente en tanto dan cuenta no sólo de diferencias ontológicas y epistémicas sustanciales que coinciden en la búsqueda de un conocimiento teórico-práctico que libere a los sujetos y sociedades de sus dinámicas de ignorancia, sometimiento, control y reproducción pasiva de conocimientos. Así mismo, los sitúa desde las particularidades socio-históricas que configuran a las sociedades, vislumbrando incluso algunas de los principales debates y coyunturas de transformación históricas por los que atravesaron estos paradigmas críticos en sus momentos coyunturales. A propósito de los núcleos centrales de este distanciamiento de la perspectiva crítica latinoamericana, frente a la tradición europea, propone Santos (2011: 29) que se debe contemplar:

Los problemas modernos de la igualdad, de la libertad y de la fraternidad persisten en nosotros. Sin embargo, las soluciones modernas propuestas por el liberalismo y también por el marxismo ya no sirven, incluso si son llevadas a su máxima conciencia (...), como es el caso de la magistral reconstrucción intelectual de la modernidad occiden-

tal propuesta por Habermas. Los límites de tal reconstrucción están inscritos en la versión dominante de la modernidad occidental de la que parte Habermas, que es, de hecho, una segunda modernidad construida a partir de la primera modernidad, la modernidad ibérica de los conimbricenses del siglo XVI.

Ante este complejo panorama analítico, y con el ánimo de reconocer al menos una estructura medular que comparta los fundamentos filosóficos y pedagógicos de transmisión y transformación de las teorías críticas arriba reconocidas, se asume por parte del grupo que el *paradigma de la teoría crítica* es aquel que intenta recoger y presentar los procesos de comprensión y representación de lo que significa el mundo en su bastedad, a partir del cuestionamiento constante de aquellas valoraciones fijas, ortodoxas y conservadoras de la *verdad*, así como de los proyectos de dominación y sometimiento que de ellas derivan.

Estas visiones que sustentan la *funcionalidad de la actividad crítica*, tanto en la toma de conciencia y voluntad de los sujetos y comunidades, sobre los elementos que les permitirán cuestionar, deconstruir y reinventar los valores anclados en la racionalidad material, economicista y funcionalista del sistema capitalista y patriarcal, así como los patrones culturales y epistemológicos homogenizantes propios del occidente colonialista e imperial; quienes en su afán de dominación y sometimiento cultural y político, han desdeñado, invalidado y juzgado aquellos aportes que desde los conocimientos ancestrales, así como de aquellos saberes y prácticas gestionadas en la subalteridad y la comunidad y con fundamento en relaciones vinculares horizontales, místicas y utópicas de ver, sentir y construir la realidad se han forjado en gran parte del sur global para reexistir e insistir desde otros mundos posibles.

En esta perspectiva, es fundamental reconocer los aportes que respecto a las nociones y efectos culturales de estas condiciones proponen autores como Arturo Escobar (2007), desde su cuestionamiento a la concepción de desarrollo como modelo ético-político y sociocultural de vida.² Así como las posiciones filosóficas expresadas

2 Este autor, devela como la misma ONU admitían en la década de los 60's la necesidad de hacer ajustes estructurales y de dismantelar las visiones filosóficas ancestrales, argumentando en su texto la invención del tercer mundo que: "Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están

por Santos (2011) cuando intenta situar las *epistemologías del sur*³ como forma de ampliar el reconocimiento y efectividad de los saberes populares para contrarrestar estas visiones alienantes y distorsionadas legadas de una teórica crítica que se queda en la expresión de un sentimiento de pesimismo ante la pérdida de los sustantivos críticos, así como en la mera denuncia y caracterización de las problemáticas de dominación que impiden la realización de una vida digna libre de prácticas de dominación y exclusión.

LO DECOLONIAL EN LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS

La pedagogía crítica tiene una “función”, si es posible pensarla desde la funcionalidad, y está asociada con la contestación y el pronunciamiento resistente ante las imposiciones de poder y dominación de los modelos político-económicos que asumen la escuela como receptora de sus ideologías, es decir, la pedagogía crítica levanta la voz de sus intelectuales y de las sociedades oprimidas para expresar su inconformidad y trazar nuevas y mejores opciones para la transformación social que implique a los actores en sus propios contextos. Esta comprensión coincide con lo expuesto por McLaren (2005), quien no es de corte decolonial pero sus aportes se encuentran en la crítica como posibilidad de liberación y transformación social y política:

“La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de dar poder al sujeto y de la transformación social” (260).

dispuestas a pagar el precio del progreso económico (United Nations, 1951: I)” (Escobar, 2007: 51).

3 “Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo” (Santos, 2011: 35).

Esta pretensión desde los márgenes y las fronteras de la vida social alienta la reflexión, la sospecha de lo dicho, la incertidumbre de lo expuesto, la determinación de las prácticas; podría decirse que la pedagogía crítica no sólo pone en cuestión el mundo dado y la realidad percibida o transmitida en las prácticas pedagógicas, sino que se pone a sí misma en cuestión desde los sujetos que se consideran críticos, esto es, un cuestionamiento por los procesos de formación en la escuela y fuera de ella, por los mensajes de los medios de comunicación y los discursos que se ponen en evidencia en las relaciones y en las situaciones sociales; una formación personal y singular que se lanza hacia la transformación del mundo al lado de los otros, especialmente esos otros que no son vistos ni escuchados, o que la indiferencia del tiempo y de la cotidianidad los hace a un lado.

En esta perspectiva, es importante reconocer el valor epistemológico aportado por la mirada de la decolonialidad, la cual contribuye contundentemente a hacer un juicio histórico, en la medida que toda forma de colonización y conquista es analizada y cuestionada como forma de dominación. También son puestos en cuestión los planteamientos críticos y emancipatorios universales eurocéntricos (kantianos y habermasianos principalmente); acudiendo a la historia del territorio latinoamericano y caribeño invadido, sometido y fracturado por la conquista, que implicó el aniquilamiento de un pensamiento propio y de las formas de vida que aquí se encontraban. Por eso se habla de liberación de toda forma de dominio y esclavitud. Así lo deja entrever por lo menos, aquellos aportes que Santos (2011: 24) trae a colación, cuando caracteriza los retos que ha debido asumir tanto la perspectiva decolonial, como el pensamiento crítico latinoamericano para avanzar en concreción de las utopías y propuestas del fin del colonialismo sin fin:

Parte del pensamiento crítico se ha dejado bloquear por [una] dificultad (imaginar el fin del colonialismo) y el resultado ha sido la negación de la existencia misma del colonialismo. Para esta vertiente las independencias significaron el fin del colonialismo y por eso el anti-capitalismo es el único objetivo político legítimo de la política progresista. Esta vertiente del pensamiento crítico se centra en la lucha de clases y no reconoce la validez de la lucha étnico-cultural. Al contrario, valora el mestizaje, que caracteriza específicamente el colonialismo ibérico como manifestación adicional de la superación del colonialismo. Paralelamente, la idea de democracia racial es celebrada como realidad y no defendida como aspiración.

De lo anterior, puede asumirse que pese a que las pedagogías críticas latinoamericanas hayan asumido el interés por superar los discursos y prácticas del esquema colonial de pensamiento, aún per-

sisten rezagos de aquella forma instrumental de relacionamiento político y pedagógico con los saberes populares o no “pertenecientes a la racionalidad científica”, lo cual se hace quizá menos notorio, dado el cambio en las dinámicas de presentación del régimen colonial, ya no desde la imposición de políticas estatales de regulación y dominio exterior, sino cada vez más, desde:

Una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. [Lo que] en resumen, [lo constituye en] un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren” (Santos, 2011: 24).

Es en esta perspectiva que cobra valor para el Grupo de Trabajo, el reconocer aquellos esfuerzos liderados por los grupos sociales y sectores académicos comprometidos por renovar y reinventar los referentes epistemológicos y ontológicos desde los cuales constituir prácticas pedagógicas realmente críticas; las cuales busquen superar tanto sus cuestionamientos teóricos y metodológicos en términos de los regímenes y prácticas de saber-poder en los que están insertas, propugnando a su vez, por dar lugar a aquellos saberes prácticos y conocimientos populares tejidos desde el diálogo permanente con las memorias marginadas de las comunidades étnicas, raizales y afrodescendientes de nuestra América; quienes en medio de sus luchas por la supervivencia cultural, territorial y política, continúan dejando su legado desde acciones como las mingas, los cantos, bailes y expresiones estéticas, muchas de sus tradiciones y memorias colectivas, y con ellas, legando los baluartes de sus saberes y prácticas de resistencia y reexistencia.

Son precisamente, aquellos esfuerzos por captar y dar lugar a aquellas epistemologías subalternas, una de las principales particularidades que tienen los referentes epistemológicos decoloniales del sur global en la refundamentación ontológica de sus prácticas pedagógicas e investigativas, como lo constituyen actualmente los esfuerzos de sistematización y mediación de las memorias colectivas ancestrales; lo que en palabras de Katherine Walsh (2013: 26) implicaría entender:

La memoria colectiva, [como aquel escenario y mediación] que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc. — y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de

poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las “repúblicas”— nunca pudieron del todo lograr.

Ahora, vale la pena detenerse un poco en aquella metáfora de *apagar la luz* cuando se alude a los esfuerzos que los agentes coloniales empuñan en remover las prácticas, lugares y sentidos de las memorias e identidades colectivas, como principales vehículos de activación de la apuesta decolonial. Sobre todo, a la luz de otra metáfora que propone Dussel para entender el funcionamiento de aquel complejo y cada vez más difuso esquema colonial y dominador de los saberes e identidades populares. Metáfora que será expuesta a través del mito y las tensiones que contempla la superación de una especie de *complejo de Edipo-Pedagógico*, en la búsqueda por mantener en el estado de no-identidad y marginalidad en el que se encuentran los saberes y prácticas populares, frente aquellos saberes validados por las estructuras y los esquemas institucionales de modelo racional capitalista. Plantea Dussel en su metáfora que:

En el mundo colonial el padre será simbolizado por el Estado colonial, preceptor a sueldo del Estado imperial. La madre totaliza a su hijo; encuentra así la compensación del varón que la constituye como objeto (la cultura popular amamanta en sus símbolos a sus hijos y pretende preservarlos del estado burgués y su pedagogía). Pero el padre-estado se interpone entre la madre-cultura popular y el hijo-juventud-pueblo. Nace así la situación edípica: odio al padre-estado burocrático. La superación del Edipo-pedagógico se realiza por la negación de la madre-cultura propia y por aceptación e identificación con el padre estado (Dussel, 1980: 29).

En las analogías de padre-estado, madre-cultura popular e hijo-pueblo, Dussel nos muestra el entramado complejo que constituye las prácticas de invalidación institucional de la memoria colectiva y los saberes populares desde las prácticas pedagógicas institucionales. Ya que es el padre-estado quien “convence” al hijo-pueblo de no seguir con su madre-cultura popular, al trasladar la responsabilidad de la actividad pedagógica a cargo del padre-estado burocrático; más aún cuando se plantea una visión institucional fundamentada en los principios del estado burgués-liberal, en el cual el pueblo-hijo ha renunciado a sus derechos a partir del contrato que garantiza la realización de la voluntad general en dicha figura estatal. Es así, como la educación del hijo-pueblo, queda ahora en responsabilidad del estado-padre burocrático, donde “la familia y la cultura popular nada tendrán que decir ni enseñar” (Dussel, 1980: 33), dando con

ello lugar al “nacimiento de la institución pedagógica moderna”, la Escuela del Estado, que niega lo anterior (cultura e identidad propias) y oprime lo popular.

Es interesante lo que nos devela el decurso de esta analogía, sobre todo porque permite ver la tensión y conflictos latentes ante la insatisfacción que encuentra el hijo-pueblo de la negación de su cultura e identidad popular por parte de los preceptos pedagógicos del estado liberal-burgués; en tanto que el hijo-pueblo, buscará retornar a aquella cultura e identidad propias que fungen como madre totalizadora de la identificación y realización política; relación en la que el Estado-padre se siente desplazado, descubriendo al pueblo como su enemigo interno que busca “en el nacionalismo popular de liberación” la realización de dicho retorno, legitimando con ello el uso de la violencia por parte del estado preceptor para evitar su sometimiento.

Es en este sentido que se expresa un invitación clara desde los postulados metafóricos que hace Dussel (1980), por aceptar que “somos hijos oscuros de las márgenes de la historia” (36). Aceptando nuestro origen podremos ser el preceptor que necesita el hijo latinoamericano, aceptando nuestra identidad, que tiene que ver fuertemente con nuestro pasado colonial y al mismo tiempo de revoluciones, es que se puede constituir una pedagogía de la liberación, como ya lo anunciara Freire en su pedagogía del oprimido que vendrá convertirse en una pedagogía de la esperanza.

Ahora bien, retomando las líneas de comprensión que postula McLaren (2005) frente al sentido de la praxis pedagógica, encontramos que para este autor “la pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo tikkun, que significa curar, reparar y transformar al mundo” (256); por tanto, un educador que se asuma como crítico será sensible a las palabras, los sentires, los haceres, los gestos y los contextos en los cuales enseña y desde los cuales aprende en la relación con los demás, una transformación que dependerá necesariamente de las relaciones y los conocimientos que mutuamente puedan compartir y tejer en la praxis educativa.

Algunas de las fuentes que inspiran la pedagogía crítica son: las teorías pedagógicas de la liberación de Paulo Freire, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt tanto la primera como la segunda generación, así como Peter McLaren, académico estadounidense, que crítica fuertemente la relación directa entre capitalismo y educación escolar; y Henry Giroux, también estadounidense, al plantear que el conocimiento y las capacidades son los medios para movilizar, de forma irreverente, resistente y *ruidosa* los límites culturales e ideológicos impuestos. A lo anterior, también puede sumarse

Diferentes raíces estadounidenses, como el trabajo de John Dewey y los reconstruccionistas sociales, así como los de educadores como Myles Horton, de la escuela escocesa y las enseñanzas de los activistas por los derechos civiles, incluso Martin Luther King, hijo, y Malcolm X (McLaren 2005: 255).

No obstante, para el contexto latinoamericano y caribeño en el que se enmarca la actuación de nuestro Grupo de Trabajo, dichas aproximaciones y referentes de la pedagogía crítica se encuentran desarrolladas por otros trabajos más cercanos a una práctica pedagógica emancipatoria como se propone por ejemplo desde la educación liberadora decolonial latinoamericana y caribeña, que encuentra asidero en pensadores como, Fray Bartolomé de las Casas, Antonio de Montesinos, Benkos Biohó, Agustín Aguarón, Álvaro Ulcué-Chocué, David Sánchez Juliao, María Cano, Debóra Arango, Fernando González, John Sobrino Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Estanislao Zuleta y otros se han venido nombrando en el texto. A propósito de los sentidos que cobra dicha práctica pedagógica emancipatoria, retomamos algunos de los aportes de Walsh (2013), quien en su proyecto de compilación de las prácticas pedagógicas latinoamericanas, las caracteriza de la siguiente manera:

“Hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009)⁴ ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno -occidental”; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial” (31).

4 Ver: Bautista, R. (21 de enero de 2006). Bolivia: Del estado colonial al estado plurinacional. Obtenido de Argenpress.info.: <http://www.argenpress.info/2009/01/bolivia-del-estado-colonial-al-estado.html>

Esta apuesta pedagógica reconoce el carácter histórico, social y cultural de la educación y de los actores que en ella intervienen, es así como el maestro está convocado a la escucha y comprensión de las múltiples voces que habitan en la relación con el estudiante, no solo su narrativa sino los lineamientos éticos y políticos que a ella subyacen (Gonzales, 2006). En la misma línea, el estudiante puede verse a sí mismo como el que *cruza fronteras*, el que cuestiona sus propias voces y las ideologías en ellas existentes. En la apuesta de Giroux hay una pregunta central por la diversidad, la discriminación, la resistencia, la transgresión y la transformación.

Justamente, la categorización o tematización es una de las formas de generar totalitarismos de toda clase (Levinas, 1977, 2014), esos que dividen, fragmentan, alienan y son los causantes de las violencias y las desigualdades, ante ello es necesario potencializar la acogida, la hospitalidad y el recibimiento del otro para junto a él/ella/ellos, sensibilizarnos y crear condiciones para transformar el mundo transformando a los sujetos de la educación. Esta idea coincide con el desafío y la resistencia a la soberanía del Yo, ese que nos vuelve inmunes a la presencia del Otro cuando se encierra en su Sí Mismo, diría Giroux (2013: 20):

Lo que se debe desafiar a toda costa es la idea propagada por los gurús neoliberales que plantea que el desenfrenado individualismo, el interés por uno mismo, y el egoísmo son los valores supremos para modelar la entidad humana, que obtener ganancias es la práctica más importante en una democracia, y que acumular bienes materiales es la esencia de la buena vida.

Los pedagogos críticos buscan favorecer la sociabilidad, el encuentro y las relaciones responsables con los otros, desbordar las prácticas y los discursos que promueven la individualidad, la posesión a ultranza de la vida de los demás y conmover la educación desde propuestas y reflexiones, y así como también desde las praxis favorecer el entre-nos de la vida y pretenden promover el desarrollo de una racionalidad emancipatoria que esté basada en los principios de la crítica y de la acción para la transformación. Esta racionalidad se asume como “la capacidad de pensar acerca de los puntos del pensamiento para un modo de razonamiento que tiene la finalidad de irrumpir dentro de la ideología “congelada” que evita la crítica de la vida y del mundo y en los cuales están basadas las racionalizaciones de la sociedad dominante” (Giroux, 2004: 241).

Esta racionalidad emancipatoria tendría que reproducir y enfatizar en “la importancia de las relaciones en las que los hombres y las

mujeres son tratados como fines y no como medios” (Giroux, 2004: 241). Esto significa que la pedagogía crítica, desde la racionalidad emancipadora, pretende promover el reconocimiento de principios éticos vinculados con el desarrollo de capacidades en los individuos para reconocer esas necesidades y con la generación de condiciones para que dichas posibilidades de transformación y cambio puedan ser sostenidas en el tiempo.

RESIGNIFICANDO LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN POPULAR DEL PAÍS Y DE LOS CENTROS MIEMBRO DEL GRUPO DE TRABAJO

De allí el tono de rabia, legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que somos sometidos los harapientos del mundo. De allí mi total falta de interés en, no me importa en qué orden, asumir una actitud de observador imparcial, objetivo, seguro de los hechos y los acontecimientos (Paulo Freire, 1997).

Las comprensiones que hasta ahora se han desarrollado en este ejercicio reflexivo, nos han permitido valorar varias cualidades que presentan en común los referentes teóricos y socio-históricos de la teoría y pedagogías críticas latinoamericanas. En este sentido, es preciso articular parte de estas reflexiones, con los desarrollos conceptuales y la caracterización que el grupo ha logrado recoger, tanto de la constitución, como la puesta en escena y acompañamiento de las diversas experiencias de Educación Popular reconocidas y agenciadas desde el Grupo de Trabajo en el país.

Inicialmente, podría plantearse que la comprensión que se asume de la Educación Popular presenta un carácter polisémico, en tanto no es posible atribuírsele una definición única, ya que las diversas apuestas políticas, educativas y teóricas que la constituyen en el ámbito nacional, han significado abordajes diferenciales que dependen tanto de los contextos sociales, culturales y poblacionales en los que se busca aplicarla. De allí que los conceptos que la delimitan, requieran de cierta maleabilidad, y capacidad de contextualización; al concatenarse tanto con las mutaciones y transformaciones del momento histórico y los movimientos políticos que las lideran, acompañan y configuran en cada contexto social.

En el caso colombiano, es posible rastrear parte de dicha característica de maleabilidad contextual de las prácticas de Educación Popular, en la medida que se encuentra durante varias épocas del desarrollo político y cultural de la vida nacional el uso del concepto de Educación Popular para referirse a varios procesos pedagógicos divergentes entre sí. Una primera acepción proviene precisamente de la época de la colonia, donde se utilizó la expresión *Educación Po-*

pular para referirse a todos aquellos mecanismos de enseñanza de quienes se encontraban habitando el continente americano. Indicando con ello, procesos pedagógicos que involucrarían tanto conductas del catecismo católico, así como la inculcación del comportamiento civiles de acuerdo a los proyectos de formación del ciudadano occidental tal y como lo muestran las investigaciones de Alfonso Torres en las que cita:

“En la ilustración europea y sus expresiones en América Latina, “educación popular” es instruir a los pobres para convertirlos en ciudadanos. Esta incorporación de los pobres a la “civilización” no sólo se hizo por medio de la escuela sino también a través del servicio militar, las misiones, etc. En todos estos casos, el pueblo es destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros, pues la elite ilustrada lo percibe como “ignorante”, carente de iniciativas autónomas, e incapaz de gestar proyectos históricos globales” (Puigróss, 1987, citado en Torres Carrillo, 2011: sp).

No obstante, al realizar un ejercicio más detallado de identificación de las prácticas pedagógicas según las premisas ideológicas y políticas expuestas en el apartado anterior, frente a los sentidos de las pedagogías críticas latinoamericana, se encuentra que algunos de los desarrollos propios de la educación popular pasaron por momentos diferentes en la experiencia nacional, a partir de los cuales se gestan y promueven algunas apuestas alternativas por la educación de las amplias masas de sectores empobrecidos y marginalizados, experiencias que fueron dotándola de contenido, y ratificando su presencia y sentido tanto desde el ámbito continental, como en la propia realidad social y pedagógica del país.

Mejía (2014) plantea, que podrían describirse al menos cinco troncos históricos centrales a partir de los cuales reconocemos la emergencia de la educación popular como apuesta crítica y emancipatoria, dotada de un particular contenido político-pedagógico en el contexto de América Latina, e incluso del país.

El primero troco estaría representado por la apuesta de formación republicana y civilista, abanderada por Simón Rodríguez (1769-1854), quien fue uno de los primeros en reelaborar las propuestas europeas en torno a la creación de escuelas públicas (gratuitas, laicas y obligatorias) en las nacientes repúblicas latinoamericanas, dotándolas de un sentido americanista propio. A esta propuesta educativa, se la denomina popular y se le atribuían por lo menos tres características: “[1] nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores; [2] educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos; [3] hace capaz de un arte

u oficio para ganarse la vida por sus propios medios” (Rodríguez, 1979, citado por Mejía, 2014: 4). A Simón Rodríguez, se le suman otros tantos, como Simón Bolívar y José Martí, quienes veían “en la educación de las masas populares, una condición y una garantía para la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas” (Torres Carrillo, 2011: 27).

El segundo tronco, está asociado a los intentos de formación de universidades populares en la primera mitad del siglo XX en América Latina, entre las que se destacan las propuestas del México, Guatemala y Puerto Rico (Melgar Bao, 2018). En estas propuestas se planteaba una educación con características diferenciadas de las otras universidades que educaba a los obreros, lo que implicaba cambiar los contenidos, los tiempos y las maneras cómo estaba concebido el proceso educativo. Su interés estaba centrado en generar conciencia sobre el lugar y su papel en la historia, y los instaba a organizarse como grupo para defender sus intereses.

El tercero, tendría relación con las experiencias latinoamericanas interesadas por construir una escuela propia vinculada a la sabiduría *aymara* y *quechua*, entre las que se destaca la Escuela Ayllu de Wari-sata en Bolivia, cuya práctica educativa trataba de responder a las características de los grupos indígenas y sus cosmogonías.⁵

Desde estos planteamientos, puede verse un primer desplazamiento de las comprensiones y funciones institucionales de la educación, la cual pasa a ser concebida ya no sólo de manera instrumental y neutral, sino todo lo contrario, como un movimiento y proceso que se disputa los ámbitos de creación cultural y de transformación social; así la escuela se extiende más allá de sus representaciones institucionales y normativas, pasando a incluir a la comunidad como parte de su propia arquitectura.

El cuarto tronco, estaría vinculado a la construcción de proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos de la sociedad. Aquí es importante señalar al Padre José María Vélaz y su esfuerzo por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría desde el año 1956. Se trataba de una educación que buscaba romper las cadenas más fuertes de la

5 Podemos ver esta tradición hoy expresada en algunas propuestas de este tipo experiencia en ámbito de la oferta educativa pública en algunas regiones del ámbito nacional, como las es por ejemplo las ofertas de programas de pregrado ofertados por la Universidad de Antioquía y su programa en pedagogía de la Madre Tierra , así como el Pregrado en Educación Popular e Historia ofrecido por la Universidad del Valle ; ambas experiencias promovidas y orientadas por actores representativos y estudiantes, muchos de ellos estudiantes propios de las comunidades indígenas que tienen presencia en estos centros de educación profesional del país

opresión popular mediante una educación más extensa y cualificada, democrática y libertaria.

El quinto tronco alude al surgimiento hacia la década de los '60 de la educación popular en torno a procesos asociados a la educación liberadora, pedagogía del oprimido, educación emancipadora, pedagogías crítico-sociales, pedagogías comunitarias, de la cual Paulo Freire sería su principal y más reconocido exponente. Esta educación popular surge en un contexto plagado de injusticias asociadas a la exclusión y pobreza, en el que se criticaba el modelo desarrollista de América Latina en el que se “educa” para formar mano de obra calificada y no para resolver los problemas de marginación de las clases populares.

Complementario a este balance de los cinco troncos principales identificados por Mejía (2014), respecto de las múltiples coyunturas y comprensiones que se han tenido de los procesos de consolidación y proyección de las dinámicas de Educación Popular en América Latina y el país, el Grupo de Trabajo identifica la emergencia y proyección cada vez consiente de un proyecto de *Educación Popular Decolonial*, el cual, se fundamenta desde una perspectiva ontológica y epistemológica en el reconocimiento pedagógico no sólo de los aportes y debates, desarrollados por los teóricos de la teoría y pedagogía crítica ampliamente expuestos en el aparatado anterior; sino que además, recupera como síntesis fundamental de este proyecto, las reivindicaciones políticas de las luchas culturales, identitarias y de género libradas por los sujetos marginados de los escenarios de producción transmisión de los saberes hegemónicos.

Hablamos así, de los pueblos indígenas y afrodescendientes, de las comunidades campesinas y de base popular-urbanas, e incluso, de algunos grupos feministas y de poblaciones LGTBI, que por medio de sus trayectorias y dinámicas de agenciamiento, se han volcado a la construcción de proyectos pedagógicos comunitarios y militantes, en los cuales, se combinan la transmisión de saberes teórico-prácticos, con la difusión de referentes ideológicos y políticos que invitan a cuestionar los ideales y modelos de vida moderna, sustentadas en la racionalidad economicista, las lógicas de competencia y blanqueamiento, en detrimento de sus proyectos de buen vivir, colaboración comunitaria y apropiación, difusión y reconstrucción de las memorias colectivas que constituyen los marcos sociales y políticos de configuración de su identidad.

Una de las prácticas que mayor apropiación y análisis ha tenido en el país en las últimas décadas desde dicha mirada decolonial, ha sido la generación de proyectos de Educación Comunitaria (ECO), los cuales en palabras de la profesora Diana Peñuela de la Universidad

Pedagógica Nacional, han asumido como principal aporte de los discursos decoloniales que:

En los discursos decoloniales, el proyecto de modernidad-colonialidad ha sido discutido y problematizado desde diferentes perspectivas por múltiples autores, entre otros, Mignolo, Walsh, Coronil, Escobar, Dussel⁶, Lander⁷, Quijano, Maldonado-Torres y Castro. Aunque sus formas de asumir y entender el poder son diferentes, especialmente desde Castro y Escobar, podríamos decir que tienen en común aceptar que el proyecto de la modernidad-colonialidad introdujo un cambio en la organización tiempo-espacio de las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados, tratando de vincularlos en una gran narrativa universal. Así, hacen referencia a poder colonial, poder imperial, como moduladores de una universalidad excluyente, de una historia de invisibilizaciones discursivas y reales simultáneamente y como generador de estrategias geopolíticas de producción del conocimiento con la consecuente invisibilización de otras territorialidades discursivas. Se comprende entonces la necesidad por parte de las prácticas de formación de la ECO de asumir la crítica desde la posibilidad de descolonizar nuestra propia historia para vernos ante el espejo de nuestras realidades propias (Peñuela, 2009: 43).

Dichas prácticas de educación comunitaria (ECO), asumirán desde diversas prácticas pedagógicas (mingas de pensamiento, escuelas populares de artes y oficios, escuelas itinerantes de saberes, seminarios y diálogos de saberes y memorias colectivas e históricas), el compromiso ético-político de ampliar los intercambios de saberes entre los sectores sociales, académicos y culturales comprometidos con aportar a la complementación tanto de los vacíos formativos en el plano práctico, pero, sobre todo, en aquellas dimensiones políticas, ideológicas y culturales que permitan comprender y combatir los proyectos sistemáticos de exclusión e invisibilización de los amplios sectores populares rurales y urbanos, así como de aquellos grupos subalternos no visibilizados e integrados a los proyectos modernizadores, por razones de sus identidades culturales, políticas y de género.

6 En el texto de Dussel, E. (1989). *Fundamentos de la ética y la filosofía de la liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores. Este autor, sitúa a América Latina como la otra cara de la modernidad. Dice que América Latina nació al mismo tiempo que la "modernidad", pero como su otra cara, necesaria, silenciada, explotada y dominada.

7 Dice el autor que, además, este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial, Así pues, Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad. las otras formas del saber son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas.

En esta perspectiva, la experiencia acumulada como Grupo de Trabajo en Colombia durante los últimos años, nos ha abierto la posibilidad de reconocer y acompañar algunas emergencias y polifonías de voces en este tipo de prácticas decoloniales desde las experiencias de jóvenes urbanos, rurales e indígenas. Es así como se valida reconocer, por ejemplo, el hermoso y comprometido trabajo de la experiencia de la “Escuela Itinerante de Saberes”⁸ como una de las principales acciones de articulación de los proyectos de diálogo de saberes y prácticas pedagógicas entre colectivos de jóvenes de diversas latitudes del país, quienes desde una mirada intercultural, feminista y popular se han comprometido con fomentar proyectos de fortalecimiento comunitario y pedagógico de sus proyectos de educación popular en las ciudades de Medellín, Cali, Manizales, Pereira y en el Municipio de Filandia (Quindío).

Cabe destacar también en este ejercicio de reconocimiento de la labor pedagógica y de resignificación de los sentidos y prácticas educativas críticas y decoloniales, los ingentes esfuerzos que desde el Centro de Estudios Avanzado en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, se ha propuesto para sacar adelante proyectos investigativos sobre estas prácticas de educación popular, críticas y de corte decolonial; esfuerzos que ha permitido, de un lado, visibilizar las apuestas éticas, política y culturales de estos proyectos de educación popular; y, de otro, visibilizar apuestas de vinculación de sus activistas e intelectuales orgánicos, a los escenarios y proyectos de sistematización, gestión colaborativa y difusión ampliada de los conocimientos y saberes alcanzados por dichas experiencias en su trasegar de re-

8 Dicho proceso de Escuela Itinerante de Saberes, contó con la participación de diez colectivos juveniles (Articulación Juvenil de Medellín, Fundación Comunitaria Huellas de Vida de Manizales, el grupo Teatro Escondido y Clowers de Armenia, Colectivo La india de Filandia, Colectivo Antimilitarista de Medellín, las Mujeres Jóvenes en Ruta de Armenia, Fundación Multipropas y el Cabildo Indígena de Estudiantes de la Universidad del Valle de Cali). Dicho espacio se inició con una práctica de integración tradicional de los pueblos indígenas del Cauca, un ritual a cargo del cabildo indígena de la Universidad del Valle, pasando luego por múltiples talleres de objeción de conciencia, el compartir de semillas, una muestra de hip hop y de circo, para finalizar con un juego de roles donde fuimos afinando nuestra estrategia para seguir uniendo caminos.

La escuela itinerante surge entonces como uno de los resultados vivos de la investigación “ampliaciones, emergencias discursivas y prácticas de la Educación Popular desde Colectivos de Jóvenes”, la cual pretendió dar cuenta en la actualidad tanto de la educación popular como de la Investigación Acción Participativa, donde el conocimiento se socializa y no sigue siendo un instrumento de dominación. Hoy en día la escuela itinerante sigue creciendo y acercando a nuevas experiencias, encontrándonos de nuevo desde los talleres, las conferencias, los seminarios, congresos y bienales hasta las barriadas populares donde nace la nueva Colombia.

sistencias y utopías ético-políticas. Asumiendo así aquel reto que el programa del gran Freire planteará en su proyecto de pedagogía de la autonomía, cuando exhortaba a los pedagogos críticos y democráticos a entender que:

“Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que este saber motiva y sustenta su lucha: *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación*. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del *statu quo* porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica” (Freire, 2014: 106)

Y es consciente de este potencial transformador, pero también de sus grandes limitantes, que queremos cerrar estas reflexiones, aludiendo a los magnos y profundos sentidos de compromiso ético-político y cultural que nos implica hoy, en el actual contexto transicional y de democratización política del país, emprender cada vez más proyectos educativos sustentados en todos estos acumulados aquí descritos, para que en un futuro seamos cada vez más centros miembros, hombres, mujeres, jóvenes y comunidades comprometidas con renovar los sentidos, prácticas y experiencias formativas desde la educación popular. Proyecto, que seguirá vigente, mientras las injusticias, la pobreza y las dinámicas de opresión, control y estigmatización de los sectores subalternos y en general de toda la humanidad continúen presentes, por medio de la reproducción del modelo capitalista, patriarcal y homogeneizador que fundamenta el proyecto de modernidad-colonialidad del norte global.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, J. 2005 *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred* (Durham, NC: Duke University Press).
- Bandera, A. 1981 *Paulo Freire: un pedagogo* (Bogotá: Centro de Estudios para el Desarrollo e Integración de América Latina).
- Santos, B. 2011 “Epistemologías del Sur” en *Utopía y Práxis Latinoamericana* N°16

- Dussel, E. 1980 *La pedagogía Latinoamericana* (Bogotá: Nueva América).
- Escobar, A. 2007 *La invención del Tercer Mundo* (Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana).
- Freire, P. 2014 *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Giroux, H. 2004 *Teoría y resistencia en educación* (México: Siglo XXI Editores: UNAM).
- Giroux, H. 2013 “La Pedagogía crítica en tiempos oscuros” en *Praxis Educativa*, N° 25, pp. 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Levinas, E. 1977 *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Ediciones Sígueme).
- Levinas, E. 2014 *Alteridad y trascendencia* (Madrid: Arena Libros).
- Levinas, E. 2015 *Ética e infinito* (Madrid: Machado Libros).
- McLaren, P. 2005 *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores).
- Melgar Bao, R. 2018 “Las Universidades Populares en América Latina (1910-1925)” en *La Picarina del Sur, Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*: Recuperado el 20 de Marzo de 2018, de http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925#_edn2
- Mejía, M.R. 2014 “La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, N°22 (62), pp. 1-31.
- Nájera, E. 1986 *Educación popular definición y puesta en práctica* (Santiago de Chile: PIIE).
- Peñuela, D. 2009 “Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una posibilidad Etico-política” en *Pedagogía y Saberes* (30), pp. 39-46.
- Rodriguez, S. 2004 *Inventamos o erramos* (Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana).
- Torres Carrillo, A. 2011 *Educación Popular Trayectorias y Actualidad* (Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela).
- Valdés García, F. 2017 *La in-disciplina de Caliban. Filosofía del Caribe más allá de la academia* (La Habana: Editorial Filosofi@.cu.).
- Walsh, C. 2013 *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Quito: Ediciones Abya-Yala).

Piedad Ortega Valencia*

LA EDUCACIÓN POPULAR Y SU RE-SIGNIFICACIÓN EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

*Para esta cantera de jóvenes Maestros y Maestras populares.
Para los Maestros y Maestras en tiempos
de primavera y en edad otoñal.
Maestros y Maestras que saben a mermelada,
a dulcito de coco y a café recién molido.
Para los Maestros y Maestras caracoles y caracolinas.
Maestros y Maestras radiantes, esperanzadores.
Maestros y Maestras como lámparas, abriendo paisajes
pulsando arpas, guitarras y violines.*

*Somos en este tiempo
Una nueva generación de maestros y maestras
como bandada de alondras en canciones de lluvia
Maestros y Maestras luciérnagas en cantos de cigarras.*

ESCRIBIR ESTE TEXTO nos convoca a pensar nuestro lugar de maestros y maestras populares que trabajamos en espacios escolares, en proyectos comunitarios, en tejidos de movilización social, educativa y política. En prácticas y procesos instituyentes que buscan en la educación popular un horizonte epistémico, una construcción de referentes políticos y éticos y sobre todo opciones de vida en colectivo. Así que la minga, la red, el aquelarre, la espiral, los tendaderos de la memoria, los círculos de cultura, hacen presencia en las organizaciones populares, en los colectivos juveniles, en las comunidades de paz, en los sindicatos, en las juntas de acción comunal, en las expediciones pedagógicas, en las conversa-acciones, en los círculos de la palabra,

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en los programas de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Educadora del Colectivo Dimensión Educativa y de la Cátedra Paulo Freire. Bogotá.

en la escuela y entre tantas expresiones que hoy se despliegan en Colombia y en América Latina construyendo urdimbres vinculares para juntar corporeidades, territorios, memorias, narrativas, agendas temáticas, equipajes existenciales y sobre todo juntar nuestros desasosiegos y nuestras luchas por el reconocimiento, la afirmación, la protección, la defensa y la reivindicación plena de los derechos humanos.

Este artículo presenta *algunos rasgos analíticos del contexto colombiano* haciendo énfasis en el proceso de posacuerdo y sus implicaciones educativas en dinámicas de construcción de memoria histórica y pedagogías de paz desde una perspectiva de la pedagogía crítica. Posteriormente se desarrolla una reflexión sobre *Paulo Freire y la Educación Popular* donde exponemos los aportes de este pedagogo en la configuración de unos soportes epistémicos para pensar la pedagogía crítica. También se identifican iniciativas de formación en educación popular en escenarios universitarios.

Finalmente en el apartado sobre *Trayectorias de la Pedagogía Crítica en Colombia* se da cuenta de algunas de sus comprensiones situadas en la tradición de la educación popular en diálogo con las teorías anglosajonas (Henry Giroux, Peter McLaren). Este último apartado nos permite pensar nuestros contextos, reconocer realidades y sobre todo ampliar nuestro horizonte de actuación desde la pedagogía crítica donde la construcción del vínculo es hoy nuestra urgencia para afirmarnos como sujetos políticos, con proyectos y prácticas donde seamos potentes. Una potencia generosa, responsable y solidaria. Una potencia con tonalidades afectivas, donde el cuidado del otro se configure en una pedagogía del Nos-Otros.

ALGUNOS RASGOS DEL CONTEXTO COLOMBIANO

*“Quien dijo que todo está perdido
Yo vengo a ofrecer mi corazón”
Fito Páez*

El contexto actual colombiano se caracteriza por el tránsito a un escenario de posacuerdo¹, el cual plantea una serie de desafíos éticos, políticos y pedagógicos para la construcción de relaciones basadas

1 En el marco del acuerdo final “para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” con el movimiento insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias FARC- EP. Consultar el documento en: http://www.elespectador.com/files/pdf_files/597c60eb35c55f02629da71e72e51921.pdf y ojalá en tiempo reciente contar con la firma de la paz y los proyectos de acuerdo con el movimiento insurgente del Ejército de Liberación Nacional –ELN- con quienes se tiene ya establecida la hoja de ruta (marzo, 2017) en medio de conflictos de la agenda de negociación.

en la alteridad y el reconocimiento del otro como interlocutor válido, en una sociedad caracterizada por la desconfianza, el miedo y la polarización social, donde el desacuerdo se asume como enemistad produciendo permanentemente enemigos bajo rostros del extraño, del opositor, disidente, transgresor, militante, activista, disidente, pensador crítico; entre otros semblantes. Es así, como la construcción de paz en el posacuerdo es ante todo un vínculo intergeneracional, un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo, una invitación a la reflexión crítica y auto-crítica, y sobre todo el agenciamiento de múltiples acciones colectivas de exigibilidades en todos los planos de la justicia y de la democracia que garanticen los derechos humanos para amplios grupos poblacionales precarizados en sus condiciones de vida, excluidos (que significa expulsados y recludos) y desiguales. Nos preguntamos cómo afrontar, desde los distintos ámbitos, el reto histórico-político y pedagógico de crear urdimbres sociales respetuosas de los derechos humanos, de la alteridad, de la diferencia, del reconocimiento; en el entendido que seguir legando a cada nueva generación un sofisticado repertorio de tecnologías de deshumanización y unas cifras a varios dígitos de víctimas nos convierte en una sociedad que claudica su propia humanidad. Joan Carles Mélich en “Lógica de la crueldad” expresa que:

Heredamos una gramática: un modo de ver compartido, una forma de crear y de crearnos, de establecer fronteras y límites entre lo que vale y lo que no, entre lo que es digno de ser respetado y lo que no merece nuestra atención, entre lo que es verdad y lo que no resulta más que una ficción o una mera apariencia. En esta visión, en este modo heredado de ver el mundo nacido en el propio mundo la moral domina y, con ella, una lógica de lo que somos, una forma de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos, de integrar y de excluir, de respetar y de exterminar. En toda moral opera una lógica de la crueldad. (Mélich: 2014: 11)

Los senderos que han transitado la educación popular y las comunidades de víctimas de violencia social y política dan cuenta de los pasos plasmados por el dolor que se ha padecido y se padece, al haber vivido en contextos de violencia política y conflicto social armado. A su vez dan cuenta de las prácticas de resistencia que también han delineado los campos de la enseñanza y la formación política, donde las experiencias transformadoras han permitido que hoy contemos con un acervo de producciones desde el territorio, las organizaciones sociales, la educación comunitaria, la academia, las artes y el quehacer pedagógico. Han puesto en diálogo las historias vividas, las voces y los silencios de las víctimas, la producción narrativa de distintas

fuentes, los testimonios de múltiples acontecimientos y los relatos de infinidad de hechos, con el fin de humanizar lo humano y reestablecer las rupturas marcadas por una sociedad que ha sido constantemente quebrada en sus afectos, vínculos, identidades, existencias y proyectos colectivos.

En el movimiento social por la memoria histórica, los derechos humanos y la paz se cuenta con rutas de formación que se despliegan en escuelas y organizaciones populares, articuladas a proyectos de aula, semilleros, colectivos y organizaciones populares. Algunos de los temas que se están abordando son los siguientes:

- Memoria social, colectiva e histórica
- Derechos Humanos y construcción de ciudadanías.
- Convivencia(s) y conflictos escolares/comunitarios.
- Enseñanza de la historia reciente
- Abordajes psicosociales del conflicto
- La paz un derecho político, económico y cultural
- Reconciliación, perdón y olvido
- Narrativas testimoniales
- Violencia política, exclusiones y desigualdades
- Conflicto social armado y víctimas
- Territorios, corporeidades y memoria (s)

Estos temas de formación se constituyen en un proyecto de educación que nombramos para el posacuerdo. Proyecto posible de orientarse desde la perspectiva de la pedagogía crítica la cual requiere contar con soportes vinculantes referenciados en las siguientes definiciones de políticas educativas: i) educación rural, ii) educación propia, étnica e intercultural, iii) educación para el trabajo (cuidar la distinción entre capacitación laboral y de empleo), iv) desarrollo humano con enfoque territorial, v) procesos de alfabetización y educación de adultos, vi) acompañamiento psicosocial, vii) formación artística, viii) validación de ciclos de escolarización en básica primaria, secundaria y media, ix) formación universitaria (en pregrado y posgradual) asumida en unas líneas de investigación que atiendan parte de los acuerdos² y de las estrategias de tránsito a la vida civil de los excombatientes.

2 Los puntos del marco de negociación fueron: i) política de desarrollo agrario integral, ii) participación política, iii) fin del conflicto, iv) solución al problema de las drogas ilícitas, y v) víctimas.

De acuerdo a este reconocimiento del contexto, plateamos que estos tiempos tienen que ser de compromiso con los procesos formativos en la esfera pública para una generación de allegados, sobrevivientes, testigos, víctimas y descendientes que exigen por una justicia de reconocimiento y de igualdad. A esto se le suma un repertorio importante en asuntos vinculados a derechos humanos, tramitación de conflictos, reconstrucción de memorias, género, –entre otros–, que posibiliten la construcción de una ciudadanía compartida donde la población ex-combatiente se constituya en un nosotros territorial, un nosotros pedagógico, un nosotros como institucionalidad pública anclado en un proyecto que tenga como soportes la educación popular en sus principios y criterios dado el tipo de población que se requiere formar.

PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN POPULAR EN COLOMBIA

“En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve necesariamente los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra.” (Freire, 2001: 43)

El pensamiento crítico de Freire tiene la particularidad de reconocer las condiciones de discriminación, violencias y desigualdades sociales que hacen indispensable la reflexión teórica y a su vez, la transformación de la realidad a través de la praxis entendida como acción para la transformación. En Colombia se recoge su legado con la intención de aportar a la construcción de una perspectiva pedagógica emancipadora denominada socio crítica³, en la cual se inscriben varias de las iniciativas de la educación popular y de la pedagogía crítica⁴ situadas en la comunicación popular, edu-

3 En la tradición colombiana se reconocen los trabajos de nuestros Maestros Clásicos de la Educación Popular como: Lola Cendales, Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Alfonso Torres, Pilar Cuevas, Jorge Posada, German Mariño, Mario Peresson, Jairo Muñoz, Fernando Torres, Mario Acevedo. Maestros Contemporáneos: Luz Dary Ruiz, Patricia Sierra, Francly Molina, Disney Barragán, Diana López, Santiago Gómez, Camilo Jiménez, María Antonia Zarate, Sonia Torres, Elizabeth Castillo, Diego Herrera, John Jader Agudelo, Julio Palacios, Edison Villa, Diego Muñoz, Helberth Choachí, Javier Betancourt, María Isabel González. Y jóvenes en formación: universitarios, militantes políticos, artistas, trabajadores culturales, emprendedores de la memoria. Jóvenes de esta época, de estos tiempos, de estas luchas.

4 Particularmente las teorías pedagógicas inscritas en la tradición anglosajona en autores como Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren y Jennifer Gore; la tra-

cación comunitaria, educación de adultos, procesos de alfabetización, experiencias de formación desde la teología de la liberación, la animación socio cultural, teatro del oprimido, recuperación de la historia oral, las luchas por la memoria, dinámicas de investigación acción participativa y de sistematización, y por supuesto el ingreso de esta corriente en la escuela de sectores populares.

La obra pedagógica de Freire no solamente se inscribe en su método de alfabetización, conforma las directrices fundantes tanto de la educación popular como de la pedagogía crítica, las cuales configuran un rico universo acerca de la educación y la ética liberadoras. Pues Freire, bellamente nos plantea que somos condicionados pero no determinados, y lo expresa de este modo: “si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, [...] es problemático y no inexorable” (Freire, 2006: 21).

Es importante destacar en Colombia las siguientes iniciativas sobre todo inscritas en el escenario de la universidad pública, particularmente en la existencia de programas de licenciaturas⁵:

La Licenciatura en Educación Popular del Instituto Educación y Pedagogía en la Universidad del Valle (Ciudad de Cali), producto del trabajo del grupo de investigación de Educación Popular creado desde 1983. A propósito argumenta Acevedo: “Las nuevas formas de ver lo educativo tienen su expresión más elaborada en lo que hoy conocemos como pedagogía crítica, corriente educativa que se ha construido desde una tradición teórica que rechaza la pretensión liberal de reducir el problema de la democratización de la educación a la simple ampliación de cobertura escolar y su falsa ilusión de que el acceso a la escuela le permita a los sectores excluidos y desposeídos de la sociedad acceder también al desarrollo y al poder político y económico” (Acevedo, 2009:27).

dición española autores desde la filosofía de la educación Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y Joan Carles Mélich.

5 En Colombia podemos dar cuenta de una pléyade de múltiples iniciativas territorializadas en procesos de formación universitaria como: El grupo de investigación y maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca. Las Cátedras Paulo Freire en la Universidad Pedagógica Nacional y en Universidades Privadas. De igual modo proyectos de formación en espacios comunitarios, rurales y sindicales; en espacios de organización de militancia política de izquierda y en procesos de movilización. Especial reconocimiento al Colectivo Dimensión Educativa, Corporación Kairós Educativo y al Grupo de Trabajo Pedagogías Críticas y Educación Popular.

En la Universidad de Antioquia (ciudad de Medellín) experiencias situadas en la Facultad de Educación con el profesor Luis Oscar Londoño y sus valiosas contribuciones a la educación popular y la educación de adultos; en la Facultad de Ciencias Sociales (Programa de Trabajo Social) el profesor Alfredo Ghiso quien enriqueció las prácticas y los procesos de investigación del programa de trabajo social desde el referente de la educación popular y la sistematización.

Destacamos en la misma Universidad en el Departamento de Pedagogía, el trabajo colectivo⁶ del proyecto de formación para pregrado del curso “Educación Popular”. A propósito plantean los profesores coordinadores del curso que: “Nuestro contexto ha sido permeado frecuentemente por políticas educativas desarrollistas y la implementación de reforma sin sujetos y sin contextos. La necesidad de pensarse una educación donde su dimensión político-pedagógica y cultural aparezca articuladas y no fragmentadas, es una apuesta central de la EP. Esto lo evidenciamos desde aportes como la relectura crítica de realidades situadas, su deseo de fortalecer los sectores excluidos como sujetos que asuman su historia y lideren la transformación de sus realidades, la convicción del conocimiento como construcción colectiva y por ende la promoción de prácticas y metodologías dialógico-participativas, así como la noción de praxis en ruptura con el objetivismo cientificista que separa práctica y teoría como lugares distantes. Teniendo en cuenta lo anterior, algunos interrogantes que podrían ayudar a configurar el aporte de la EP a la formación de maestras (os) son: i) ¿Qué aportes brinda la EP para repensar nuevas configuraciones en las rutas de formación de maestros? , ii) ¿Qué claves contiene el acumulado político –pedagógico de la EP para enriquecer la formación de maestros con mayor compromiso social y político?, iii) ¿Cuál es la ruta de formación que nos propone la EP para formar subjetividades críticas y emancipadoras?, iv) ¿Cómo se plantea la democratización y construcción colectiva de conocimiento desde la EP?, v) ¿Cómo dialogan las experiencias y saberes de formación de los movimientos sociales y organizaciones populares con los procesos de formación de maestros al interior de la universidad?” (2018)⁷.

En la Universidad Pedagógica Nacional, se cuenta con la existencia de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos humanos y el grupo de investigación *Polifonías de la Educación*

6 Colectivo de Educación Popular (en adelante EP) Alfredo Ghiso, John Jader Agudelo, Edison Villa y Diego Muñoz. Medellín. Universidad de Antioquia.

7 Agudelo, J.; Ghiso, A.; Villa, E.; Muñoz, D. (2018). *Curso educación popular. Facultad de Educación*. Departamento de Pedagogía. Documento de trabajo. Universidad de Antioquia. Medellín.

Comunitaria y Popular creado en el año 2015. “El grupo Polifonías de la educación comunitaria y popular tiene su origen en las reuniones y reflexiones generadas alrededor de la dinámica interna de la Licenciatura en Educación Comunitaria, en la que se identifica la necesidad de emprender un proceso investigativo que permita poner al día los debates en torno a la educación comunitaria, consolidar las pretensiones teórico-prácticas para dar solidez a su estatuto epistemológico y configurar su campo académico y político. Asimismo, el grupo busca hacer visible el recorrido que ha hecho la licenciatura, desde el cual han logrado cimentar las apuestas pedagógicas e investigativas, con y desde las que se ha configurado, identificando los aportes y relaciones con campos de la educación y de lo pedagógico que han derivado en propuestas metodológicas y didácticas pertinentes para la consolidación de escenarios para una cultura política democrática, la transformación de conflictos y la conformación de comunidades y culturas de paz” (2016)⁸. En este sentido, este grupo ha logrado desarrollar una serie de propuestas investigativas, derivadas de los ejercicios de práctica en diferentes instituciones y organizaciones sociales desde sus diversas líneas de investigación⁹, abordando temáticas como la memoria, los derechos humanos, la violencia sociopolítica, la corporalidad, el género, la interculturalidad, entre otros énfasis temáticos.

A continuación se presentan algunas comprensiones de educación popular¹⁰ trabajadas por algunos educadores colombianos:

- Los educadores populares Mario Peresson, German Mariño y Lola Cendales vinculados al colectivo de Dimensión Educativa, argumentan que la educación popular es un proceso colectivo mediante el cual los educadores populares llegan a convertirse en sujetos históricos, gestores y protagonistas de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase.
- El profesor universitario Jorge Posada asume a la educación popular como una práctica que se desenvuelve principalmente

8 Consideraciones tomadas del documento que expone la creación y fundamentación del Grupo de Investigación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

9 Se están trabajando las siguientes líneas, las cuales a su vez se constituyen espacios de prácticas: i) Educación, territorio y conflicto, ii) Arte, comunicación y cultura, iii) Escuela, comunidad y territorio, iv) Identidad, acción colectiva y poder local, y v) Memoria, corporalidad y autocuidado. Tomado del programa de la Licenciatura.

10 Estas comprensiones se encuentran de manera más amplia y argumentada en: Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el BUHO.

en el ámbito cultural; su campo de acción son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores sociales subalternos en función de la construcción de una identidad social, cultural y política propia.

- El profesor universitario y educador popular, Alfonso Torres, expresa que la educación popular es un movimiento educativo que es a la vez una *práctica histórica y una corriente pedagógica*.
- El investigador y educador popular Mario Acevedo de la Universidad del Valle, comprende a la educación popular como un esfuerzo de *organización y movilización de las clases populares que apunta hacia la creación de un poder popular como condición para la transformación social*.

Estas comprensiones sobre la educación popular nos permiten dar cuenta de una matriz analítica donde convergen también los desarrollos de la pedagogía crítica. En esta matriz reconocemos los siguientes asuntos temáticos y problemáticos que constituye su episteme, algunos son:

Una educación que piensa la formación centrada en los contextos: Significa que toda educación como proceso social se enmarca en un contexto de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones y prácticas, marcadas por las ideas y paradigmas de la época y por la manera como los educadores se apropian y empoderan frente a ellas. De acuerdo con esta característica la exigencia significa leer, reconocer, posicionarse y actuar frente a nuestro propio contexto social, político, cultural, educativo, científico y tecnológico, reconociendo en él sus potencialidades y problematizaciones.

Una educación que potencia a los sujetos: Toda práctica pedagógica es una acción intencionada de formación. Por ello, en el marco de un proceso formativo se dispone para ella de unos tiempos (vivididos) unos espacios (habitados), unos rituales, una forma de vida colectiva, un entorno material y unas producciones de reflexividad, de los cuales emergen cualidades que la hacen singular y específica, pues se trata de la construcción y actuación pública del educador popular en un lugar social. En esa medida, la presencia de los otros es una condición de la práctica pedagógica, en la que entran en juego no sólo un conjunto de referencias de mundo y de acumulados culturales por compartir (los educadores lo son siempre de algo, de aquello que profesan), sino también unos modos de concebir ese mundo, de posicionarse frente a él, de interrogarlo y de transformarlo.

Una educación que se posiciona en su dimensión ética y política: Nos plantea Alfredo Ghiso¹², que el pensamiento crítico y la pedagogía crítica en la actualidad Colombiana, es una exigencia ética y política, porque lo demanda una realidad que no es neutral, una realidad que te exige una opción ética y una opción política y esa opción lleva a problematizar las prácticas institucionales, las prácticas pedagógicas del maestro, la relación entre la propuesta educativa, la institución educativa y su contexto, lleva a revisar los planteamientos que se tie-nen sobre los sujetos que intervienen en la práctica educativa. En-tonces yo creo que ahí está el fuerte de la pedagogía crítica y es que la pedagogía crítica no puede ser entendida por fuera de una razón política y de una razón ética.

Una educación que se territorializa en el pensamiento crítico: entendiendo el pensamiento crítico, en un sentido amplio como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico con lo práctico y se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana.

De acuerdo a estos elementos analíticos, reafirmamos entonces la perspectiva crítica que ha orientado las construcciones pedagógicas en Paulo Freire con un énfasis en la lectura y reconocimiento del con-texto en todos sus planos, expresiones y órdenes, que nos posibilita comprender la realidad, sus problemáticas y desafíos destacando el sentido de la pregunta, la interrogación constante que nos permita re-flexionar sobre: desde dónde, porque, para qué, con quienes hacemos lo que hacemos, decimos o pensamos.

TRAYECTOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN COLOMBIA

“La solidaridad construye un nosotros pedagógico contextualizado, que permite romper la inercia de estar compartimentando la labor educativa de acuerdo a los intereses y a las conveniencias personales. Educar, aprender a construir conocimientos con otros, a resolver problemas con otros, a dialogar, a

12 Archivo de mis memorias conversacionales con Alfredo Ghiso. Medellín.

escuchar y a responder son acciones solidarias que muestran una experiencia de vida diferente a la que ofrece una educación bancaria, patristica, gerrerista, consumista y competitiva. Educar en un nosotros, que se forma en un contexto mediador exige múltiples rupturas y desarrollar otras formas de establecer los vínculos y lazos sociales.”

Alfredo Ghiso, (2017: 40)

La recepción de la pedagogía crítica en Colombia se hace fundamentalmente desde *el reconocimiento de la educación popular*, como una de sus vías de resignificación en nuestro país. En esa medida la pedagogía crítica recoge los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los ochenta configurando un referente epistémico, ético y político que orienta los discursos, las prácticas y proyectos de nuestros contextos; por ello, asuntos como la relación práctica-teoría-práctica, es una construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en los que se actúa.

Consideramos la pedagogía crítica como un campo interdisciplinario que, desde diferentes perspectivas críticas, reconoce la dimensión ética y política de la educación. Su campo de estudio se inscribe en preocupaciones situadas tanto en escenarios escolares como no escolares y en asuntos temáticos y problemáticos referidos a sus fundamentos epistemológicos, el lugar de la crítica en la pedagogía, su perspectiva política y ética, configuraciones culturales, los procesos de construcción de conocimiento, formación en ciudadanías, memoria histórica, y por supuesto una pregunta permanente por el sujeto desde sus trayectorias existenciales. Al respecto, Ghiso conceptualiza la pedagogía crítica de esta manera: “la pedagogía es básicamente una reflexión pedagógica sobre la práctica y el papel de la educación en el contexto, desde unas opciones emancipadoras, desde una opción básicamente de favorecer la construcción de un sujeto social protagonista que toma su especificidad de acuerdo a contextos muy definidos, a historias de sus colectividades”.¹³

Planteamos entonces que la educación popular asumida como una corriente de pensamiento, es la expresión de la pedagogía crítica en Colombia¹⁴. En sus búsquedas por refundamentarse ha sido

13 Archivo de mis memorias conversacionales con Alfredo Ghiso. Medellín

14 Se identifican varias líneas argumentativas las cuales asumimos como enfoque analítico que respaldan las construcciones teóricas del pensamiento crítico colombiano. Estas líneas hacen énfasis en la caracterización de las prácticas de la pedagogía crítica, reconocimiento del sujeto como sujeto político y productor de saberes,

abordada desde procesos de escolarización, prácticas de educación comunitaria, trayectos de formación con jóvenes de organizaciones populares, vinculación con agendas y procesos de paz, articulación con repertorios de proyectos de movilización social y educativa, construcción de lazos organizativos con comunidades campesinas, afro e indígenas. En esa medida han tenido lugar sus reflexiones desde las relaciones entre sujetos-política-pedagogía y proyecto político-cultural, estructurando nuevos campos teóricos que de alguna manera responden a las tendencias y urgencias actuales ubicadas en prácticas de animación socio-cultural, pedagogía social, trabajos de memoria histórica, abordajes territoriales; en suma, afirmación de una socio-praxis territorializada, situada y contextualizada en las realidades propias de nuestro país, que podemos visualizar a partir de una fotografía en blanco y negro de exclusiones, desigualdades y violencias (en los planos estructural, social, simbólico y cultural). McLaren sugiere que el legado de la pedagogía crítica es “un proyecto emancipatorio, que explora las condiciones de posibilidad de sus propias categorizaciones y de sus propios supuestos. Suministra con todo, una base importante e indispensable para una revitalización política y ética de nuestras escuelas como lugar de autotransformación y de transformación social” (McLaren, 1993:107).

Es por ello que la pedagogía crítica nos posibilita visibilizar y denunciar las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales, educativas y subjetivas) y de igual modo se compromete con la potenciación de sujetos en y desde la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios. Expresa Torres (2007) que la educación popular puede entenderse hoy como “Un conjunto de actores, prácticas y discursos que se identifican en torno a unas ideas centrales: su posicionamiento crítico frente al sistema social imperante, su orientación ética y política emancipadora, su opción con los sectores y movimientos populares, su intención de contribuir a que éstos se constituyan en sujetos a partir del ensanchamiento de su conciencia y subjetividad y por la utilización de métodos participativos dialógicos y críticos. (Torres, 2007: 76)

Algunas de las características generales de las propuestas educativas populares, propenden por generar rupturas con los enfoques verticales y autoritarios, parten de la realidad de los sujetos implicados

construcción de una visión social para la pedagogía (en términos de la perspectiva ética-política), análisis de las políticas educativas, una lectura y posicionamiento permanente de contextos, la vinculación con organizaciones populares y movimientos sociales y políticos.

en los actos educativos, valoran las expresiones y las nuevas configuraciones de la cultura, construyen relaciones pedagógicas consensuadas, promueven dinámicas de autoaprendizaje y fundamentalmente le apuesta a construir conocimientos sociales pertinentes y relevantes a los contextos de actuación. Estos rasgos dan cuenta de propuestas pedagógicas que buscan hacer emerger la historia y la cultura de las comunidades, reconociendo sus diferencias desde las desigualdades, promoviendo la participación y desarrollando procesos de constitución de sujetos y construcción de democracias en la emergencia permanente de conflictos de distribución cultural, económica, de género, de clase, entre otros.

La educación popular comparte con la pedagogía crítica una apuesta ética y política, sustentada por fines de reconocimiento, emancipación y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, clase, etnia, sexo y condiciones de subalternidad; una actuación intencionada de corte educativo, que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales, una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales. Desde la perspectiva de la educación popular, “La pedagogía nos habla de una praxis educativa que es recontextualizada por actores con horizontes culturales diversos, siempre en lucha por el empoderamiento de los excluidos; así mismo, la educación popular nos ubica en una praxis humana que coloca en un plano dialógico relaciones sociales en permanente interlocución conectando la vida social y cultural a los procesos educativos (Mejía y Awad, 2003:83).

Algunas claves para entender los elementos que conforman su campo de fundamentación ética, política y pedagógica están situados en categorías fundantes y articuladoras tales como: Sujeto – poder – conocimiento – cultura – historia – subjetividad – alteridad – contexto – corporeidades – ética – política – estética (s) que articulan procesos organizativos, formativos y de movilización social que de alguna manera responden a las tendencias, demandas y requerimientos actuales.

A partir de estas orientaciones se propone la pedagogía crítica como un discurso que construye una política de la diferencia abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social. Política de la diferencia, como lo plantea McLaren:

Que se opone activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de “otro”. El discurso de muchos de

los enfoques dominantes en el terreno de la pedagogía, se constituye recursivamente a través de ficticias visiones culturales del marginado, del que se aparta de la norma, del pobre, del desocupado y del de clase baja “, visiones que promueven la conformidad, la impotencia y la resignación, constituyendo y validando una política de subordinados aceptables. (McLaren, 1993:41)

La pedagogía crítica se plantea según Giroux, como un campo de crítica cultural, que problematiza e interroga las relaciones múltiples de subordinación, también como un discurso contextual, que hace una lectura de los entornos para poder aportar herramientas teóricas, diseñar estrategias políticas e intencionar prácticas movilizadoras de compromiso crítico y transformación social. La pedagogía se inscribe en un escenario de reconfiguración permanente, inserta en prácticas políticas concretas, que ha desafiado límites disciplinarios específicos, tales como los estudios literarios, el feminismo, la antropología, la sociología. Se inscribe en un lenguaje de esperanza y diálogo. Es una pedagogía comprometida e implicada críticamente. Giroux, asume a la pedagogía como

Una configuración de prácticas textuales, verbales y visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales la gente se entiende a sí misma y comprende los modos en que afronta a los demás y su entorno. Reconoce que las presentaciones simbólicas que tienen lugar en diversas esferas de la producción cultural dentro de la sociedad ponen de manifiesto relaciones de poder cuestionadas y desiguales (Giroux, 1997:16).

Se destaca que la pedagogía crítica puede entenderse también como productora no solo de conocimiento sino también de sujetos políticos, así mismo necesita incorporar un lenguaje que permita solidaridades y vocabularios políticos en relación a las cuestiones de justicia, responsabilidad, democracia y a las luchas en contra de la desigualdad. Ghiso considera lo siguiente sobre lo ético-político en la pedagogía crítica:

La pregunta por lo ético-político interroga por el sentido de los proyectos educativos populares y las respuestas que demos en este campo, reconstruyen, redimensionan, resitúan y refundamentan las intencionalidades, conceptualizaciones y prácticas pedagógicas. En esta situación, el releer y repensar crítica el contexto nos puede ayudar a enfrentar el desafío de asumirnos como formadores.¹⁵

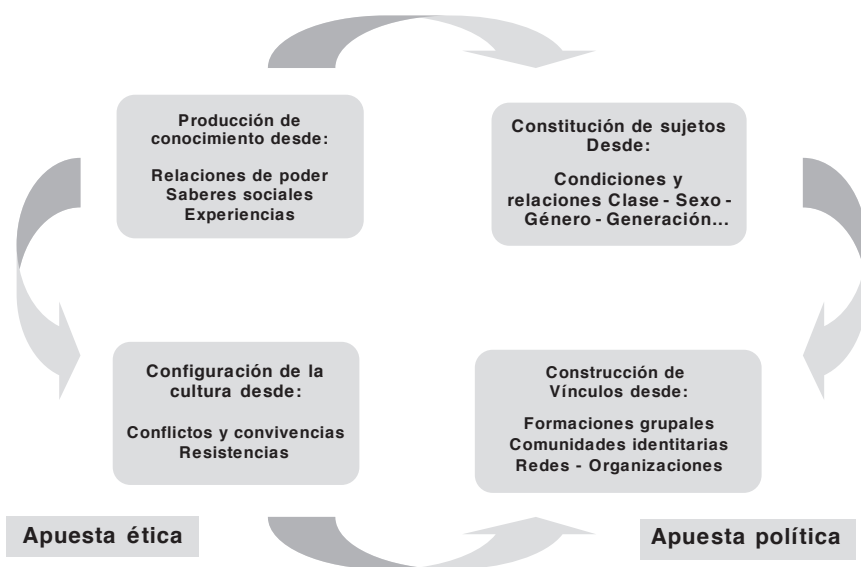
15 Archivo personal de mis memorias conversacionales con Alfredo Ghiso. Medellín.

Desde la orientación de Giroux y McLaren (1998) la pedagogía crítica es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción social condicionada históricamente. Plantean estos autores que la pedagogía no debe limitar su campo de acción formativa a la escuela, sino que está comprometida en todas aquellas iniciativas y dinámicas situadas en la educación comunitaria, en procesos de movilización política, en prácticas de animación socio cultural, educación sindical, entre otras. En este sentido, la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas. McLaren y Giroux (1998), sugieren que la pedagogía crítica es “esencialmente una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente” (1998:226).

La pedagogía crítica es profundamente una “política de vida en la cual maestros y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia; como tal esta es una pedagogía que media con las relaciones concretas entre los individuos y la cultura y las formas institucionales, la cual lleva un compromiso social” (Giroux, 1997:225). Por ello es una filosofía de la praxis, comprometida en un diálogo abierto en competencia con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia. La pregunta por la exclusión, la segregación, la marginación la desigualdad y la represión en la esfera de lo social tiene formas educativas específicas y diferenciadas a través de una educación en la lucha y para la lucha. Es decir, se lee la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla.

En este horizonte de comprensión, la pedagogía crítica representa unas formas de vida social y está inserta en las estructuras de poder manifiestas en todos los procesos de formación; recoge un conjunto de prácticas, sistemas simbólicos, representaciones, normas y valores sociales que estos procesos elaboran implícita o explícitamente a partir del relacionamiento entre los sujetos que allí convergen; con estas implicaciones la pedagogía crítica no es neutral, ella contiene una ideología determinada, concretada en configuraciones de poder, así como en visiones de mundo que respaldan o deslegitiman las apuestas que se tienen. La siguiente gráfica visualiza estos referentes:

Referentes analíticos



Elaboración propia.

A partir de estos planteamientos, reconocemos que la Pedagogía Crítica en nuestro país agrupa prácticas y movilizaciones que buscan responder a los cuestionamientos anteriormente expuestos, desde el abordaje de contextos particulares de actuación, en este marco, la pedagogía crítica re-lee permanentemente la formulación de políticas de la diferencia¹⁶, que potencien las acciones colectivas de los sujetos implicados.

En esa medida, la pedagogía nos exige pensarnos en situación por las condiciones históricas en su construcción, dado que necesitamos aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto tememos. Plantea Bárcena, que la pedagogía es una práctica potencialmente política y ética, porque es una acción responsable, a través

16 Más que de reconocimiento de la diversidad, pues el uso y funcionamiento de la noción de diversidad en las políticas públicas educativas se inscribe en una noción cooptada y articulada a la de población vulnerable donde se involucra tanto a campesinos, como a desplazados, sujetos de etnias distintas, población indígena, gays, entre otros, sin diferenciación alguna y sin tener en cuenta el contexto de desigualdad social en el que realmente funcionan las llamadas políticas de inclusión.

de la cual respondemos no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos, cargando con la responsabilidad de las mismas de antemano (Bárcena, 2005:174) Así, la pedagogía crítica es definida como una instancia de formación ética y política que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas sociales.

Concebida como una filosofía de la praxis, a partir de la cual se interroga acerca de la problematización del lenguaje, la práctica, el poder, el conocimiento y la cultura con el interés de señalar que éstos son constitutivos de la subjetividad y de los procesos socialización ética y política, se asume la pedagogía como un campo de resignificación de los aprendizajes en torno a los modos de constitución y socialización de los sujetos y como agenciamiento de los procesos de formación ética y política.

Proponemos la pedagogía crítica como una expresión de resistencia, indignación, afirmación y compromiso, que posibilita la construcción del vínculo social desde las diferencias y desigualdades. Afirmar Martínez Escárcega (2005) que los actos de resistencia hacen referencia al reconocimiento del poder contra-hegemónico que ejercen los oprimidos para objetivar sus intereses de clase, contrarrestando el ejercicio de poder de la clase dominante con la finalidad de construir un mundo radicalmente distinto donde el ejercicio de poder conocido se vuelva inoperante (2005: 85).

Se distingue en estos actos de resistencia formas organizativas, como la plataforma, el colectivo, el grupo, la red, la asociación, el movimiento, expresiones que se asumen como espacios alternativos. Es importante resaltar que la acción política – pedagógica de estas iniciativas se inscribe en luchas de resistencia y militancias políticas con la intencionalidad de orientar prácticas fundamentalmente en torno a la defensa y afirmación de los derechos humanos. Igualmente se reconocen la posición crítica y transformadora por parte de los sujetos y colectivos que lideran estas acciones colectivas, en los planos del reconocimiento, la denuncia, la exigibilidad e incidencia en asuntos vitales para la pedagogía, como la constitución de la educación como un derecho público, la valoración del maestro como un intelectual y un sujeto ético-político, y el hecho de caracterizar los contextos en sus dinámicas de desigualdad, exclusión y violencias, para posibilitar en y desde este la emergencia de prácticas políticas instituyentes.

Comparten estas expresiones unos posicionamientos en términos de luchas por el reconocimiento, reivindicaciones políticas, pedagógicas, materiales y simbólicas, diseño de campañas, realización de denuncias y ejercicio de militancias. Expresiones que se mueven en la

articulación de lo político – pedagógico y nos conectan con acciones de desobediencia civil que van más allá de la manifestación o protesta contestataria. En estas emergen modos de actuación que necesariamente tienen que ser leídos como dimensiones vinculares, afectivas, socioculturales y estéticas. Según Nieto, J. (2008: 73-74) la desobediencia civil “suele conceptualizarse como un tipo de acción colectiva no violenta, voluntaria y conciente, pública, legal, con pretensiones de legitimidad, dirigida a oponerse a una ley o a un programa gubernamental con el fin de mejorarlo (...) o cambiarlo, en los marcos del estado de derecho y el sistema democrático”.

Atendiendo a estas construcciones también proponemos la pedagogía crítica como una praxis que moviliza sentidos de pertenencia y construcción de colectivos en pro de la justicia social en cada uno de sus órdenes. La pedagogía crítica se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, los saberes y prácticas que configuran nuestras actuaciones como educadores en espacios escolares y comunitarios.

Finalmente insistimos en que la pedagogía crítica en Colombia se está instituyendo en un campo emergente de agenciamiento de prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, de movilización política y de dinamización de expresiones y discursos de resistencia. Pedagogía crítica situada tanto en escenarios escolares como no escolares, que se afianza en los postulados de la educación popular, particularmente en Paulo Freire. Desde este postulado hacemos énfasis en el lugar de las prácticas que se producen y se dimensionan como soportes de la educación popular y de la pedagogía crítica en sus diferentes configuraciones, ámbitos, fines, agendas, escenarios y colectivos implicados.

Las nombramos desde su poder instituyente¹⁷ como prácticas de resistencia imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar¹⁸. Escobar, define esta política como aquella que:

Constituye una forma emergente de política, un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia y una posibilidad que desarrollan multiplicidad de actores y acciones que operan en el plano de la vida diaria. En esta perspectiva los lugares son sitios de

17 Apoyándonos en la argumentación de Castoriadis (2002) se reconoce y afirma el poder instituyente de las prácticas como potencialidad y capacidad de innovación, creación y transformación. Lo instituyente puede darse incluso por dentro de lo instituido, porque lo alternativo se construye desde adentro y desde afuera de las tendencias dominantes.

18 Que nombra lo organizado, lo serializado, como única e inamovible posibilidad. Formas maquínicas de servidumbre, rígida sumisión institucional, interpretaciones herméticas.

culturas vivas, economías y medio ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante (Escobar, 2005:41).

Son instituyentes porque se sitúan en la pedagogía en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido y articula la teoría y práctica, lo ético, político y lo estético en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica. Estas prácticas leídas en el campo de la pedagogía crítica nos permiten dar cuenta de sus relaciones con el contexto, la producción de nucleamientos de acciones colectivas y los posicionamientos que construyen en términos de reconocimiento, denuncia y reivindicaciones con respecto a las dinámicas de exclusión y al afianzamiento de políticas públicas no solamente educativas sino también sociales enraizadas en el control y la contención.

En las ecologías que los diferentes colectivos agencian en estas prácticas son fundantes sus apuestas en torno a las transformaciones emancipatorias que se puedan orientar; su carácter autopoietico, la actitud crítica en torno a los modos de ejercicio del poder; la apertura dialógica con actores de instituciones y espacios populares y las creaciones pedagógicas que potencian existencialmente a los actores desde sus disposiciones, situaciones y actuaciones ético-políticas.

De acuerdo a estos planteamientos, la pedagogía crítica se constituye en un tejido de reflexividad en torno a los modos del saber pensar, saber hacer, saber comunicar, saber soñar, actuar y transformar siempre en colectivo. Los siguientes criterios se constituyen unas exigencias para atender y cuidar los procesos de formación:

- *Potenciación* de los núcleos identitarios de los colectivos escolares y comunitarios (sus sentidos de comunidad, su proyecto político, sus lazos de pertenencia, sus disposiciones, posicionamientos y elecciones de asumirse en sujetos colectivos donde prevalece la palabra (como apertura al otro con argumentos, deliberaciones, debates, interlocuciones, tensiones). Palabra como sostén y garante para tramitar los conflictos.
- *Articulación* de los procesos de formación situados en la vida cotidiana con todo lo que reviste en términos de tiempos (el cuándo: tiempo vivido, tiempo histórico y tiempo cosmogónico, tiempo presente y tiempos para el porvenir), el lugar (dónde) y el modo (cómo).
- *Profundización* de repertorios políticos, éticos, afectivos y espirituales asumidos como dimensiones singulares de las situaciones, los hechos y rituales presentes en el acto formativo.

- *Resignificación* del contexto en todos sus planos, expresiones y órdenes, que posibilite comprender la realidad, sus problemáticas y desafíos.
- *Reconocimiento* de la dimensión ética de la vida enraizada en la corporeidad, en la contingencia. Una educación corpórea no significa que todo se reduzca al cuerpo individual, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos pasa por el cuerpo colectivo y sus sentidos corporales (del tacto, de la mirada, del oído, del gusto, del olfato).
- *Afirmación* de la perspectiva de género desde las 3 R: reconocimiento, respeto y responsabilidad ética, política y afectiva con todo lo que entraña de construcción de autonomías, eroticidades, autorregulaciones, tramitación de conflictos y la construcción de una convivencia amorosa, serena y amable.
- *Dinamización* de relaciones pedagógicas tejidas en clave intergeneracional, en el dialogo de saberes y la negociación cultural. De igual modo situadas en el mundo de la vida en el que confluyen la relación entre la tradición y la contemporaneidad.
- *Fortalecimiento* de las memorias del conflicto y la violencia trazadas en narrativas testimoniales que posibilite trabajar con estrategias para elaborar duelos y traumas, articular el trabajo íntimo y colectivo en procesos de autobiografías y biografías.
- *Movilización* de las capacidades individuales y colectivas a través de la literatura, la música, los murales, los memoriales, las cartografías corporales, colocando siempre en escena la memoria individual y colectiva, el tono de sus angustias e incertidumbres, en procura de sostener sus proyectos vitales.
- *Albergamiento* de rutas metodológicas en el proceso formativo que trabaje con técnicas reflexivas, interactivas y de artesanía: como el taller, fotolenguaje, cartografías, puestas en escena, escritura de relatos, producción de objetos, diseño de colchas de retazos, elaboración de telares, etc.

Estos criterios nos permiten leer y asumir la pedagogía crítica en Colombia desde una *pedagogía de la alteridad, del vínculo y de la memoria, en suma, una pedagogía del Nos-Otros*. Una pedagogía que sabe habitar la diferencia. Una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia y en la solidaridad. Una pedagogía como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro, o como lo nombra el poeta mexicano, Octavio Paz, “en el amor no basta dar, hay que darse”. De

allí la ética con la que el sujeto entrega. También con la cual se recibe. Como fuere, en cada caso, el sujeto se hace responsable, se implica y se compromete. Hacemos nuestras las palabras de Freire en Pedagogía de la Indignación en las que nos dice:

“Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, entendiendo, comunicando lo entendido, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, diciendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de porqué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo, y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo” (Freire, 2001: 137-138).

Necesitamos reconocer derechos pendientes, derechos urgentes e impostergables. Estar, trabajar y soñar juntos en una búsqueda incesante por un mundo donde quepamos todos, por un mundo deseable, posible y necesario de justicia, democracia y libertad.

Hay un deseo, una esperanza y un futuro que nos merecemos. Hay lucidez y compromiso en nuestra existencia. Hay opciones, hay vida, hay trayectos, hay porvenir. Hay un telar de pedagogías sentipensantes¹⁹ en situaciones de interlocución y reflexividad para poder hacer y sentirnos con la potencia y la capacidad de construir las resistencias de esta época. Resistencias que dialoguen con las pedagogías de Paulo Freire: Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía de la autonomía y Pedagogía de la indignación.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M. 2005 “Encuentros con Paulo Freire. Acercamientos a su pensamiento, su obra y su vida” en *Freire, vigencia y aportes* (Bogotá: Dimensión Educativa).
- Acevedo, M. 2009 “El concepto de escenarios de educación popular” en Hleap, J. (comp.). *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la educación popular* (Bogotá: Programa editorial de la Universidad del Valle).
- Agudelo, J.; Ghiso, A.; Villa, E.; Muñoz, D. 2018 *Curso educación popular. Documento de trabajo. Facultad de Educación.*

¹⁹ Recreación tomada de Orlando Fals Borda.

- Departamento de Pedagogía* (Medellín. Universidad de Antioquia).
- Agudelo, J. 2012 “Formación y fragmentación en la universidad latinoamericana” en Torres Ávila, V. H. (edit.) *Miradas alternativas desde la diferencia y las subalternidades* (Quito: Abya Ayala).
- Aportes* N° 60 2016 “Trayectos, convergencias y emergencias” (Bogotá: Dimensión educativa).
- Bárcena, F. 2005 *La experiencia reflexiva en educación* (Barcelona: Paidós).
- Castoriadis, C. 2002 *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI* (México: FCE).
- Cendales, L.; Posada, J.; Torres, A. 1996 “Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto” en *Revista Aportes*, N° 46 (Bogotá: Dimensión Educativa) pp. 105-124.
- Cendales, L.; Mariño, G. 2004 *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural* (Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría).
- Choachi, H.; Betancourt, J. 2011 “Un encuentro emergente y de lucha: Escuela de educación popular del sur” en *Revista CEPA* (Bogotá).
- Escobar, A. 2005 *Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia).
- Fals Borda, O. 1991 *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación acción participativa* (Bogotá: CINEP).
- Fals Borda, O. 1986 *La investigación acción participativa en Colombia* (Bogotá: Punta de la Lanza).
- Freire, P. 1970 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, P. 1998 *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).
- Freire, P. 2001 *Pedagogía de la indignación* (Madrid: Morata).
- Gantiva, J. 2008 *De la teoría crítica a la pedagogía radical* (Bogotá).
Web: www.espaciocrítico.com/articulo/jg
- Giroux, H.; Flecha, R. 1994 *Igualdad educativa y diferencia cultural* (Barcelona: El Roure Editorial. S.A. Segunda Edición).
- Giroux, H. 1997 *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. 1985 *Teorías de la Reproducción y la Resistencia. En la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico* (México. Cuadernos políticos: Era).

- Giroux, H. 2003 *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Giroux, H. 2008 *Teoría y resistencia en educación* (México: Siglo XXI).
- Giroux, H., McLaren, P. 1998 *Sociedad, cultura y educación* (Madrid: Miño y Dávila).
- Ghiso A. 1993 “Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en los procesos de educación popular” en *La Piragua*, N° 7. Santiago de Chile: CEAAL. (pp. 31-37).
- Ghiso, Alfredo. (1996). *Cinco Claves éticas- políticas de Freire*. Artículos de referencia sobre educación para el desarrollo. Medellín. Disponible en: aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?...id.
- Ghiso, Alfredo. (2017). Conversaciones. Entre el legado de los que me preceden y mi quehacer educativo. En *Aportes*, # 61. (2017). *Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores Populares. Dimensión Educativa*. Bogotá.
- Nieto, Jaime. (2008). *Resistencia. Capturas y fugas del poder*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Martínez, Rigoberto. (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. México: Editorial Doble Hélice.
- McLaren, Peter. (1996). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, Peter. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- McLaren, Peter. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Mejía, Marco., Awad, Miriam. (2003). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mejía, Marco. (1992). “La pedagogía y lo pedagógico en la educación popular”, *Papeles del CEAAL*, N° 2, Santiago.
- Ortega, Piedad. (2017). *Pedagogía crítica ¿En qué contextos estamos educando?* Bogotá: Editorial Bonaventuriana. Segunda edición.
- Ortega, Piedad., López, Diana; Tamayo, Alfonso. (2013). *Pedagogía y didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Ortega, Piedad; et.al. (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres, Alfonso. (2004). La vida cotidiana de las organizaciones populares como espacio formativo. En: *Revista Pedagogía y Saberes*. No. 20. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 21-29).
- Torres, Alfonso. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el BUHO.
- Torres, Alfonso. (2018). Educación popular e investigación participativa. Curso electivo. Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Villa, Edison. (2011). “El enfoque de lo popular y la consolidación de experiencias formativas en contextos de conflictividad urbana. el caso Medellín.”. En: Colombia El Ágora Usb ISSN: 1657-8031 ed: Universidad de San Buenaventura v. 11 fasc. p. 381 – 399.
- Zemelman, Hugo. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

María Teresa Cruz Bustamante,
Juan Carlos Hernández, Cándida Chévez,
Ariana Celeste Aquino, Suyapa Pérez

VINCULACIÓN ENTRE PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN POPULAR EN EL SALVADOR

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es parte de la investigación, del Grupo de Trabajo CLACSO de Pedagogías Críticas y Educación Popular, equipo de investigación El Salvador. En este trabajo se presenta el avance de la investigación. Se pretende responder a la siguiente pregunta ¿Cuál es la relación entre la educación popular y las pedagogías críticas en la experiencia de El Salvador?

Con este estudio, se pretende desvelar el papel de la educación popular y las pedagogías críticas en la configuración de las dinámicas que dieron origen a un movimiento de resistencia sólido y fuerte, que fue capaz de hacer tambalear al ejército nacional. Para esclarecer este objetivo se han planteado las siguientes interrogantes:

¿Cómo, cuándo, dónde y por qué se origina la relación entre educación popular y las pedagogías críticas?, ¿Como la educación popular se vincula con los movimientos sociales que alimentaron la lucha revolucionaria en el país? Se quiere identificar estas dinámicas para

* Integrantes del Grupo de Trabajo CLACSO de Pedagogías Críticas y Educación Popular.

valorar, ¿qué queda de la educación popular y las pedagogías críticas en El Salvador? ¿Cómo se vincula la educación popular con la educación pública?

Primeramente, se contextualiza la realidad Latinoamericana con relación al tema, luego se exponen la realidad sociopolítica que dio origen a la educación popular en El Salvador; sus características y las dinámicas particulares que fundamentaron sus principios y valores hasta llegar a consolidar un amplio y fuerte movimiento revolucionario de resistencia nacional al Estado. El resultado de esta lucha dio origen a un proceso de transformación social en la realidad salvadoreña. Finalmente se expone como la educación popular se llega a vincular con la educación pública nacional.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LATINOAMÉRICA

La historia de América Latina está llena de sucesos coincidentes, compartimos una misma historia de opresión, explotación, miseria y exclusión. En El Salvador al igual que la mayoría de países latinoamericanos hemos sufrido las llamadas conquistas, que marcaron la ruptura con prácticas ancestrales de vida social, económica y política, para adoptar formas de vida extrañas; además de romper con los propios sentidos de vida, para asumir formas de vida sin sentido. Desde estos acontecimientos se debe leer la historia de nuestros países, desde un antes y un después.

La Educación popular en Latinoamérica surge 1960, con Paulo Freire. En El Salvador, se va a situar la Educación Popular desde la época de 1970. Como ya se mencionó anteriormente la educación popular y las pedagogías críticas han jugado un papel importante en la conformación de los movimientos populares de resistencia, tenían como finalidad cambiar la realidad de opresión del pueblo salvadoreño. La educación popular entra en conflicto con el sistema educativo tradicional, porque este ha asumido el rol de sistema reproductor del modelo neoliberal imperante.

Según Carrillo: “Como práctica histórica y corriente pedagógica latinoamericana, la Educación Popular ha estado ligada a procesos sociales y culturales progresistas desde su emergencia hace ya medio siglo” (2011:10). Además, el mismo autor agrega:

La recepción entusiasta de los planteamientos de la educación liberadora a fines de la década de 1960 y comienzos de la década de 1970, se debió en buena medida al ambiente revolucionario que se vivía en Latinoamérica y el resto del mundo, acicateado por la Revolución Cubana, las luchas de liberación nacional en África, la Revolución Cultural China, las revueltas estudiantiles de 1968 y la renovación de la Iglesia Católica promovida por el Concilio Vaticano II (Carrillo, 2011: 10).

Los movimientos populares en el siglo pasado tuvieron gran auge, parecía una fiebre que se iba contagiando y retroalimentando en diferentes momentos y circunstancias bastante similares. Camacho (1989: 530), al referirse a los movimientos populares en Centroamérica expresa: “es el proceso de constitución de un gran movimiento popular en varios de los países centroamericanos, un régimen nacional-popular en Nicaragua, en 1979, la constitución a partir de 1980 de un gran frente unitario político militar en El Salvador”. El autor, justifica dicha resistencia en varios países de Centroamérica debido a la implantación del modelo capitalista en la región, la acumulación de riqueza en pocas manos, las formas de explotación y humillación de los pueblos en manos de dictaduras político-militares; esto es lo que ha mantenido a Centroamérica permanentemente en movimiento de rebeldía.

ORIGEN DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL SALVADOR

¿Cómo, cuándo, dónde y por qué surge la educación popular en El Salvador? Edwards (2015), en el libro *Santa Marta y el programa EDUCO*, relata que “La explotación, la inconformidad y la represión social en estos años, en el campo, generó los movimientos populares de resistencia”. Dicho autor, manifiesta que el campesinado tenía como única fuente de trabajo el cultivo de la tierra, por no contar con tierra propia, cultivaban la tierra del patrono, y éste a cambio retribuía con una porción de lo cultivado. En su relato sostiene, que dicha situación de la familia salvadoreña generó altos niveles de pobreza, desnutrición y enfermedades. El Estado no garantizaba los servicios básicos de agua potable, energía eléctrica, y la mayoría de la población de adultos no sabía leer y escribir, lo que agudizaba la sobrevivencia de las familias en el campo. El Estado brindaba educación a través de la escuela pública, donde se impartían las cuatro materias básicas, con un método de reproducción y fuerte disciplina por parte de la planta docente. Eran un grupo reducido de las familias con mayores recursos el que podía asistir a la escuela, debido a que los hijos e hijas de los campesinos desde los 8 años se dedicaban al trabajo de la tierra. Continúa manifestando en su libro, que a mediados de años setenta la crisis económica, la brecha abismal entre ricos y pobres y la represión por parte del Estado, hizo que diferentes grupos, comunidades eclesiales de base, estudiantes universitarios, organizaciones campesinas y sindicatos iniciaran protestas contra el gobierno; la respuesta de la dictadura militar fue mayor represión contra toda organización que se manifestara para exigir mejores condiciones de vida en el campo y la ciudad. Esta crisis social y política desencadena en 1980 la guerra civil en el país hasta 1992, cuando se firman los Acuerdos de Paz.

Con relación al origen de la educación popular, Cruz (2003), expresa que fue en año 1980, como producto de la guerra civil se cierran las pocas escuelas públicas que existían en las zonas rurales de El Salvador; poblaciones enteras desaparecieron, muchos hombres y jóvenes murieron producto de bombardeos, desapariciones forzosas o fusilamientos por parte del ejército. Entre los años de 1985 y 1986 dicha situación de inseguridad provocó que las familias ya desintegradas por las pérdidas de sus familiares buscaran refugio dentro o fuera del país, así es como se crean los famosos refugios de repoblaciones, estos funcionaron dentro y fuera del país durante el período de la guerra y tiempo después de finalizada. En estos refugios, las familias sintieron la necesidad de que sus hijos e hijas recibieran educación, es así que las personas que ya tenían alguna práctica de educación popular en sus comunidades deciden asumir la educación de sus niños y niñas en las repoblaciones.

En los relatos anteriores se puede apreciar que la EP en El Salvador ha surgido de la expresión del pueblo, de esas mayorías populares que se ven en la necesidad de reivindicar su realidad, para lo cual asumen el liderazgo a favor de hacer educación con un claro planteamiento ideológico-político. Marco Raúl Jiménez citado en Vélez (2011: 135), opina al respecto lo siguiente:

(...) la educación popular se desarrolla como una práctica de pedagogía, fundada en prácticas sociales que pretenden ser liberadoras y transformadoras, mostrando una pedagogía diferente y que pueda ser propiamente latinoamericana. Esta pedagogía tiene como propósito un proyecto político que busca emancipar en el continente latinoamericano, como una región libre.

Por su parte, Aldana (1997: 50), al referirse a los rasgos de la educación popular expresa: “son procesos de construcción de conocimientos que son capaces de provocar influencias, que son capaces de transformar”. Agrega el autor, que dichos procesos sólo son posible si se realizan con otras personas, en discusión se descubre y construye nuevos conocimientos, nos vamos haciendo, expresa. Es un proceso dinámico e interactivo que parte de las experiencias personales trascendiendo a otras entidades, haciéndose así más fuertes y presentes en los espacios de debate social, así se han logrado las más cruentas luchas populares. Por otra parte, Vigil (1989: 101), opina que: “la educación popular es una experiencia intencionalmente educativa que facilita a los sujetos una toma de conciencia que permanece más allá de la experiencia que les dio origen” . Estos elementos se evidencian en el caso de El Salvador. Ello nos lleva justamente a descubrir cuándo, cómo y por

qué surgió el pensamiento crítico en nuestra sociedad y se convirtió en alternativa pedagógica para la transformación social, donde la iglesia católica, docentes, sindicatos y la sociedad civil, constituyendo un sólido bloque se organizan para construir juntos una pedagogía social crítica como resistencia al modelo social y económico imperante.

La iglesia católica consciente de la realidad de las comunidades, también hace su aporte a la consolidación de un proyecto educativo popular de concientización con las personas especialmente en el campo, sobre la situación de injusticia, pobreza y exclusión; así se organizan como Comunidades Eclesiales de Base (CEBs). Según Ayala (2014), las CEBs se caracterizan por ser inclusivas, participativas y solidarias. Aparecida (2007: 45), manifiesta al referirse a las CEBs, que “han sido escuelas para la formación de cristianos comprometidos con su fe, discípulos y misioneros del Señor, como testimonia la entrega generosa, hasta derramar su sangre, de tantos miembros suyos”. Efectivamente, las Comunidades Eclesiales de Base sufrieron fuerte represión durante la guerra y muchas personas ofrendaron la vida en nombre de la paz y la justicia social en El Salvador; uno de ellos fue Monseñor Oscar Arnulfo Romero, asesinado por denunciar la injusticia social y defender los derechos humanos de las mayorías reprimidas y excluidas.

Con relación a ello, Barreiro (1974: 28), manifiesta: “La educación popular se originó, en parte de la práctica y de los descubrimientos de grupos de cristianos comprometidos con intervenciones sociales liberadoras, cada vez más cercanas a proyectos realistas de participación en las transformaciones sociales”.

La iglesia católica comprometida con procesos de justicia y libertad, impulsaron a través de las Comunidades Eclesiales de Base, una forma de educación con un fuerte sentido liberador, reflexionando y analizando sobre la realidad que vivían las familias; así, poco a poco se fue desarrollando el pensamiento crítico y la conciencia social, hasta que las personas estuvieron convencidas de su derecho a una vida digna; este fue el producto de la concientización, y estas personas empoderadas y con un fuerte pensamiento crítico de liberación, deciden organizarse y luchar por reivindicar sus derechos.

VINCULACIÓN ENTRE PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN POPULAR EN EL SALVADOR

Como ya se manifestó anteriormente, la educación popular aparece en El Salvador con un fuerte componente ideológico-político concientizador; utiliza estrategias didáctico-pedagógicas alternativas, dichos procesos llevaron a la toma de conciencia social, que se expresó en la toma de las armas, en un conflicto social que duró más de 12 años y que dejó 70.000 muertos aproximadamente.

Tratando de encontrar los puntos de encuentro entre ambas corrientes, en El Salvador, consideramos que inicialmente se habla de educación popular, no se conocía el concepto de pedagogías críticas, esto hace que surja la pregunta: ¿estaba vinculada la educación popular a las pedagogías críticas en la realidad de El Salvador? Streck (2008: 25), en el siguiente texto expresa lo que se considera a una pedagogía, crítica: “En una perspectiva freiriana, las experiencias educativas comprometidas con la humanización revelan el potencial de trabajar con una Pedagogía de la liberación a partir del diálogo crítico-problematizador”.

O como señala Molina (2011: 4):

La pedagogía crítica nace en el análisis político y social de las condiciones de vida de los pueblos en América Latina que fueron conquistados, colonizados y marginados, con sus consecuentes resultados de pobreza, injusticia, marginación, opresión, explotación y discriminación y de invasión cultural que han heredado la cultura del silencio.

Desde estas definiciones, se puede afirmar que sí, en la experiencia de educación popular en El Salvador se encuentran presentes estas características, la humanización, la liberación a través de un diálogo crítico y el análisis político y social producto de las condiciones propias de su realidad. Todos estos elementos mencionados por Streck y Molina, están presentes, por lo tanto, sí, se puede afirmar que las pedagogías críticas estaban vinculada a la educación popular. Para ello, se construye una propuesta pedagógica propia que retoma los elementos esenciales de su realidad concreta que vivían en ese momento, especialmente en la zona rural; así, surge la propuesta pedagógica con sentido profundo para sus vidas y significados que llegó a tocar el despertar de la consciencia crítica, para cuestionar, y ya no solo callar y bajar la cabeza; surge así un método, una pedagogía liberadora. Este proceso fue dando sus frutos expresados en empoderamiento de su realidad para afrontar la lucha por la transformación.

No existe frontera entre educación popular y pedagogías críticas, hablar de educación popular hace referencia a pedagogía crítica y hablar de pedagogía crítica nos lleva a la educación popular, es decir, forman una unidad dialéctica. En la experiencia de El Salvador, creemos que la educación popular sí, tenía presente el enfoque crítico de las pedagogías críticas en sus procesos de formación, tal vez no tenían una teoría de las pedagogías críticas, como se las define ahora, pero en la práctica, la educación popular buscaba el desarrollo de hombres y mujeres capaces de pensar, de criticar, de cuestionar el sistema e incidir en él para transformar la realidad; una realidad de mayorías

empobrecidas, siempre invisibilizadas, donde los derechos humanos siempre fueron negados, negada la educación, el desarrollo y la emancipación. Con relación a este tema, Giroux (2003: 162), sostiene: “la idea clave fundamental de una pedagogía crítica debería girar en torno de la generación de un conocimiento que ofreciera posibilidades concretas de dar poder a la gente”. Al respecto, Cabaluz (2016: 9), manifiesta muy acertadamente que la relación entre pedagogía crítica y la educación popular:

A pesar de la pluralidad y multiplicidad de teorías, metodologías y prácticas asociadas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, existe concordancia bibliográfica acerca de una serie de elementos estructurales que le otorgan unidad. Al respecto destaca centrales temas tales como: 1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concientización; 3) la necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados; 4) la praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental, ni formal– de los saberes populares subalternizados del Otro en tanto Otro; 5) la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; 6) el reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía.

Por su parte McLaren en (Molina, 201: 6), manifiesta al referirse a la pedagogía crítica que:

Una pedagogía alternativa, una pedagogía de la diferencia, donde se trate al sujeto como persona; una estrategia formativa y formadora de conciencias, una visión del mundo real desde la perspectiva pedagógica, un ambiente de compromiso con los marginados, los pobres, los miserables de este mundo globalizado; es una filosofía alternativa de vida social que nos permite tener presente la vida en un tiempo en que el sujeto parece haber perdido el control de su destino, sin proyecto, sin utopía.

EDUCACIÓN POPULAR Y LOS MOVIMIENTOS DE RESISTENCIA EN EL SALVADOR

¿Cómo la educación popular se instaura en los movimientos sociales que alimentaron la lucha revolucionaria en el país? En este relato se quiere dejar claro, que la razón para organizarse de diferentes grupos que se comprometieron con la lucha revolucionaria, tuvo en

sus orígenes procesos de concientización, a través de la educación popular. Fue precisamente el desarrollo del pensamiento crítico lo que hizo que las personas se comprometieran con el proceso de liberación del pueblo salvadoreño. Seguramente los movimientos sociales en El Salvador tenían claro la posición ideológica-política que los guió en su lucha.

En El Salvador cuando se vive este momento histórico (1970-1980) se hace desde la educación popular, porque siempre se tuvo claro que era necesario el desarrollo de la conciencia social para lograr la transformación de la realidad opresora. Criticar la realidad para transformarla, saber cómo encauzar su energía y conducirla hacia transformaciones sociales o prácticas más democráticas, espirituales y humanas. En esa época, la experiencia que consolidó un pueblo en lucha, donde diversos sectores tuvieron participación y cuota de sangre. La necesidad de juntar fuerzas para transformar la realidad vincula las pedagogías críticas y la educación popular en El Salvador; su fuerte base ideológica se va formando para sostener la práctica de vida de organizaciones en el movimiento social y sus diferentes expresiones.

La educación popular fortaleció la organización social de sectores populares, la construcción de un contingente de líderes y lideresas, que se ubicaron al frente de las diferentes expresiones organizativas y guiaron a poblaciones en diversas acciones en la defensa de sus reivindicaciones. Es de destacar el papel de las mujeres en esta lucha, como líderes comunitarias, mujeres campesinas que lucharon y sufrieron silenciosamente la crueldad de los opresores, defendieron y protegieron a personas ancianas y a niños y niñas; mujeres que se las ingeniaron para sobrevivir con todo el dolor causado por la pérdida de sus seres queridos. Las mujeres son el movimiento social menos reconocido al finalizar la guerra, pero son las que dieron todo y a ellas también debería reconocerse, pero son las menos mencionadas, las invisibles, las olvidadas, y a la hora de repartir méritos ellas no aparecen, por no tener el título de “comandante”.

Como ya lo ha planteado Cabaluz (2016), las pedagogías críticas tienen en latinoamericanas, un carácter multifacético diverso, debido a la historia de nuestros pueblos y de las influencias de todos los movimientos teórico-políticos regionales especialmente; se puede decir, que la PC, se han contextualizado, sin perder su esencia. Paulo Freire, le denomina pedagogía de la liberación, también es llamada pedagogía contra-hegemónica, por su claro posicionamiento ideológico-político a favor de los pueblos excluidos y oprimidos. Estos grupos organizados participan de procesos educativos concientizadores desde una práctica social concreta que retoma los saberes populares, en proce-

sos dialógicos conformando movimientos populares de resistencia al modelo capitalista. Pero las pedagogías críticas latinoamericanas no solo quieren ser de oposición sino, que ofrecen otras formas de hacer educación que lleva a los sujetos a ser entes protagónicos de su propia historia, a romper con visiones fragmentadas y deshumanizantes de vida no digna. Estos planeamientos de las pedagogías críticas de corte contra hegemónico las sitúa en oposición a otros modos tradicionales de hacer educación a favor de claras visiones dominantes.

¿Qué pasó con esos movimientos de resistencia? Actualmente el modelo neoliberal con sus claros objetivos de romper con estas fuerzas sociales de resistencia comprometidas con la transformación social, sutilmente va instaurando modos de vida que fomentan el individualismo, mercantilización, sociedades light, la cultura del desecho. Estas ideas han roto con los ideales de cambio, nos hemos vuelto más vulnerables a las cuestiones del mercado. La fragmentación de la realidad, la materialización, el consumismo, rompen con los valores de la educación popular y las pedagogías críticas: se ha cambiado los valores adquiridos en un momento de la historia: la solidaridad por individualismo, la vida por la muerte, la paz por la violencia, la justicia por la injusticia, la cultura tradicional por sociedades mercantilizadas. Estos antivalores rompen con las prácticas de vida social que habían alcanzado muchas comunidades en El Salvador, a través de procesos de educación emancipadores; esta fuerza de los movimientos populares se encuentra en la capacidad de establecer relaciones sociales marcadas por intereses particulares, en el caso en cuestión, es compartir la misma historia de represión, miseria e injusticia, convencidos de contar con poder, poder que han obtenido del desarrollo de su conciencia ideológica política que les otorga recobrar la dignidad humana dentro de un movimiento popular.

EDUCACIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN POPULAR

¿Cómo se vincula la educación popular con la educación pública? Al preguntarnos por los procesos de subjetivación política que caracteriza a los salvadoreños y en particular a las juventudes, es imprescindible reflexionar sobre la educación pública, en tanto esta juega un papel fundamental en la socialización de los sujetos. Desde sus orígenes, las sociedades han delegado a la educación la transmisión de las lógicas morales, políticas, religiosas y económicas, que, en su conjunto, reproducirían en las nuevas generaciones los fundamentos y estructuras de funcionamiento particulares de tal sociedad (Durkheim, 1989). La escuela como institución normalizadora y de control responde a las necesidades de un sistema socioeconómico

que requiere seres humanos con ciertas características, actitudes, conocimientos y habilidades. Sin embargo, la escuela o la educación en su papel de agente socializador tiene también la posibilidad de contribuir en la construcción de la democracia de un país, en la formación de ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común.

La formación de sujetos desde la escuela supone ciertos aspectos como: una visión de mundo y la manera en que los sujetos se inscriben y actúan en él; la forma en que los sujetos conocen desde diferentes modos de representación la asignación de significados y sentidos que dan a esa visión de mundo que van construyendo desde la escuela, y es esta, la que debe ser entendida como aquella que tiene la co-responsabilidad política y ética de constituirse como en escenario de formación y socialización en el que los sujetos producen múltiples aprendizajes, pero, además en escenario en el que se “funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana” (Echavarría, 2003: XX), de los sujetos que la habitan.

Es entonces necesario que la escuela ayude a promover otras formas de subjetividad, genere nuevas resistencias, se reinvente a sí misma desde sus lenguajes, sus prácticas y modos de construir saberes, que se resista a la construcción de sujetos dóciles y la formación de hombres-máquina. La formación de subjetividad política pasa por procesos de autonomía, reflexividad y conciencia histórica que permiten una vinculación del pasado desde una postura crítica y al mismo tiempo comprometida con el presente y el futuro, esta debería ser la tarea principal de una educación liberadora. ¿Se cumple este objetivo en la educación pública en El Salvador?

El tiempo actual requiere de una escuela de la re-existencia para la resistencia, en la que sea posible volver a tejer para permitir el habitar, el encuentro de múltiples saberes, que incluya la diferencia y la tolerancia, que cree ciudadanía, de cara a la realidad, atenta a las voces de otros y otras, dispuesta a construir y a transformar.

En la actualidad, se observa todavía que el sistema educativo y el cuerpo docente, en sus prácticas continúan concibiendo que la educación es un acto de “dar”, por eso la metodología y la didáctica siguen girando en torno al docente y el sistema que lo propone y no pone en el centro al estudiante con sus necesidades e intereses.

Eso vuelve al estudiante en relación al docente, al docente en relación a su dirección, a la escuela en relación al sistema educativo. Si deseamos sujetos críticos, con metodologías conductistas sólo tendremos sujetos pasivos, con una identidad que debe ser moldeada según convenga a los intereses político-ideológicos del modelo de desarrollo

de turno. Para revolucionar esta realidad que es opresora, contamos con la opción de la pedagogía crítica y la educación popular; las que proponen que las personas dentro del proceso educativo son seres también individuales, particulares y únicos; quienes tienen su propia manera de ver la realidad y desde ella proponer transformarla. Por lo que es importante acompañar el desarrollo de la identidad política de todos y todas las personas participando en el proceso pedagógico, desde una visión de seres en libertad para pensar y crear una realidad diferente, donde todos, todas contemos con espacios para el pleno desarrollo personal y social. Personas capaces de reconocer su individualidad, saberse dentro de esos espacios colectivos y comunitarios y desde ambas dimensiones aportar a la transformación social donde pertenecen y conviven.

En este breve recorrido por el origen de la educación popular, pedagogías críticas y movimientos populares se puede ver claramente la vinculación política ideológica en los tres ejes. La EP siempre fue crítica, puesto que sirvió para abrir los ojos ante la realidad de injusticia y opresión que vivía el pueblo salvadoreño. Para llegar a consolidar un movimiento popular de resistencia contrahegemónico, fue fundamental un proceso de diálogo reflexivo y social con total claridad del posicionamiento ideológico-político y organizativo; estos fueron los elementos clave que llevaron a la consolidación del Movimiento popular salvadoreño. Llama la atención, cómo diversas fuerzas creadas con diversos ideales llegan a un punto de encuentro común convirtiéndose en un gran movimiento de resistencia capaz de vencer la represión de parte del Estado. Todo este logro ha sido sustentado en el aporte de las pedagogías críticas y la educación popular. Las pedagogías críticas y la educación popular demostraron en la historia de El Salvador ser una apuesta pedagógica transformadora, generadora de sujetos políticos comprometidos con la transformación de la realidad. Esta capacidad emancipadora de la educación y su poder de transformación también se convirtió en un riesgo para aquellos que sostienen un sistema socioeconómico a beneficio de unos pocos. Por tanto, se vuelve relevante, recuperar lo aprendido, identificar esos saberes, prácticas y discursos pedagógicos que ya una vez fueron capaces de enfrentar al sistema y hacerlo temblar. Acercarnos a esta mirada de los saberes del pasado permitiría la construcción de una nueva ruta en el presente, una ruta enriquecida con los nuevos conocimientos y tecnologías, pero al mismo tiempo que retoma toda la experiencia que el país ya una vez construyó. La Educación popular en el país ha dejado huella en su accionar como un movimiento popular a través de descubrir en prácticas de concientización, y acciones organizativas como grupos de resistencia

con alto nivel de consciencia, compromiso y toma de decisiones en beneficio de sí mismos y de su entorno social. Todas estas acciones marcaron el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de la sociedad salvadoreña, cambios que tenían como propósito construir otra sociedad, más justa y equitativa.

La experiencia de la educación popular en el país desarrolló la conciencia de un pueblo, devolviendo la dignidad y el poder para decidir su futuro en organizaciones comprometidas con la transformación social. Todas estas acciones marcaron el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de la sociedad salvadoreña, cambios que tenían como propósito construir otra sociedad, más justa y equitativa.

Recordemos que nuestra salvadoreñidad pasa por reconocer nuestra identidad indígena-occidental con una cosmovisión que privilegia la visión sistémica de la existencia, reconociéndonos en interconexión con todo. Freire (2004: 4), en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, al referirse a lo que el profesional de la educación debería conocer expresa:

(...) lo dialógico parte de la comunicación y relación entre personas, un proceso de investigación de la realidad de los sujetos aprendientes, respeto y ética; el proceso de educar exige riesgo por dejar viejos patrones y asumir procesos nuevos, respeto también por la autonomía, alegría y tolerancia por la diferencia, compromiso y esperanza, creer en el otro, la otra y saber escucharle, todo esto es lo que nos lleva a la transformación de nosotros mismos y de nuestra realidad.

Es urgente retomar la pedagogía crítica y la educación popular, en nuestro sistema educativo nacional, ante modelos educativos con visiones egoístas y negativas donde prevalece el bien individual y la competencia, sobre el bienestar social, donde las personas reaccionamos más, que accionamos. La realidad actual en El Salvador y en el mundo requiere de vernos en el otro y la otra como seres semejantes, volver al vínculo de especie y primario que permitió que desarrolláramos el complejo mundo en que vivimos. Si incorporáramos como sociedad salvadoreña una mirada más indígena en la educación, escucharíamos más a la naturaleza. Voltear la mirada hacia nuestra madre, la tierra que nos sostiene y sigue alimentando, seríamos capaces de contemplar nuestra inmensidad fuera de nosotros mismos y la inmensidad de seres maravillosos que somos por dentro. Si retomáramos en los procesos educativos los saberes adquiridos desde los pueblos originarios antes de la llegada de los peninsulares, tendríamos identidad y compromiso con los problemas que enfrentamos hoy en día en la sociedad.

No tendríamos hoy a la juventud y la niñez, muriendo día a día en las aulas, pidiendo a gritos que les devolvamos la libertad, que ha sido robada por un modelo educativo que a su vez responde al modelo de desarrollo que exige la globalización; mientras el sistema educativo no vaya a su encuentro difícilmente surgirán propuestas acordes a los intereses de quienes exigen ser vistos y considerados sujetos de cambio.

En el contexto actual de El Salvador se vuelve urgente y necesario retomar la discusión sobre educación popular y pedagogía crítica porque, si entendemos, que educación es un proceso dinámico y que el conocimiento se produce socialmente, nos empobrece el hecho de que solo nos queden los traumas y dolores, y no los valores, propuestas y aportes de una visión de la educación pública emancipadora que produjo e incidió en acciones que generaron grandes cambios en la sociedad salvadoreña.

Obviamente, luego del sacrificio de más de 75.000 personas en una guerra civil, contexto en la cual se desarrollaron las pedagogías críticas y sobre todo la educación popular en El Salvador, también surge la duda, ¿Qué pasó con las experiencias y aprendizajes que fortalecieron el desarrollo de capacidades críticas? ¿Qué ha quedado de esas prácticas populares en las comunidades y en el sistema de educación pública? ¿Cómo incorporar la dinamización de la vida que permitió la producción de conocimiento? Estas inquietudes esperamos se resuelvan en el transcurso de la investigación.

Para cerrar se destaca el pensamiento de monseñor Oscar Arnulfo Romero, sobre la necesidad de un cambio de rumbo en la educación en El Salvador:

“Porque si una reforma educativa solamente es el solemne aparato para seguir creando un instrumento de dominación, de alienación y no un proceso educativo en que se forman artífices de la historia de la patria, sería una de las frustraciones más espantosas que en educación tanto hemos lamentado” (González, 2014:21).

Y en esa misma homilía Romero pide:

Que se capacite a los niños y a los jóvenes a analizar la realidad de su país. Que los prepare para ser agentes de transformaciones, en vez de alienarlos con un amontonamiento de textos y de técnicas que los hacen desconocer la realidad. Lo primero que debe buscar una educación es encarnar al hombre en la realidad, saberla analizar, ser críticos de su realidad. Una educación que sea educación para una participación pública, democrática, consciente. Esto ¡cuánto bien haría! (González, 2014: 24).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, G. 1998 *Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador*. FEPADE: San Salvador, El Salvador. Recuperado el 18 de marzo de marzo de 2018, de <http://www.monografias.com/trabajos96/educacion-publica-elvador/educacion-publica-elvador.shtml>
- Aldana, C. 1997 *Educación popular nuestra opción* (Guatemala: Oficina de Programas y Proyectos del Arzobispado de Guatemala).
- Aparecida 2007 V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Aparecida: Episcopado Latinoamericano. Recuperado el 3 de Septiembre de 2017, de http://www.caritas.org.pe/documentos/documento_conclusivo_aparecida.pdf
- Ayala, C. 2014 “Noticias UCA”. Recuperado el 15 de Noviembre de 2017, de Noticias UCA: <http://www.uca.edu.sv/noticias/texto-3371>
- Barreiro, J. 1974 *Educación popular y proceso de concientización* (Bogotá: Siglo XXI).
- Cabaluz, J. F. 2016 “Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político” en *Revista Educación y Educadores* N° 19. pp. 67-88 (La Sabana: Universidad de La Sabana) DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4
- Camacho, D. 1989 *Los movimientos populares en América Latina* (México: Siglo XXI).
- Carrillo, A. T. 2011 *Educación popular trayectoria y actualidad*. Venezuela. Recuperado el 20 de julio de 2017, de <http://www.ubv.edu.ve>
- Cruz, M. D. 2003 *La educación popular en El Salvador* (s/d).
- Durkheim, E. 1989 *Educación y Sociología* (México: Colofón).
- Echaverría, C. 2003 “La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N°1(2). Recuperado el Julio-diciembre de 2003.
- Edwards, B. 2015 *Santa Marta y el Programa EDUCO* (San Salvador: El Salvador: Talleres gráficos UCA). Recuperado el Noviembre de 2017
- Freire, P. 2004 *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (Sao Paulo: Paz e Terra).
- Giroux, H. 2003 *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica* (Buenos Aires: Amorrortu).

- Gonzales, L. 2014 *Educación, conocimiento y emancipación. Monseñor Romero y su campaña por la educación* (San Salvador: EDIPRO).
- Molina, F. 2011 “¿Y qué de las pedagogías críticas?” en *Revista Q*, N° 5 (10). Recuperado de <http://revistaq.upb.edu.co>
- Streck, D. 2008 *Diccionario Paulo Freire* (CEAAL).
- Vélez, C. 2011 “La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad” en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, Vol. 9(1).
- Vigil, C. J. 1989 *Educación popular y protagonismo histórico, una opción para América Latina* (Buenos Aires: Hvmánitas).

Parte II

LO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN POPULAR Y LO POPULAR EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Danilo R. Streck*

DESCOLONIZAR A PARTICIPAÇÃO

PAUTAS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA LATINO-AMERICANA**

INTRODUÇÃO

Verifica-se hoje, no Brasil e em grande parte da América Latina, uma ofensiva neoconservadora que coincide com certo desencantamento ou desorientação de setores que, no campo educativo, historicamente se identificaram com algum tipo de pedagogia crítica ou, mais especificamente, com a educação popular. Por outro lado, seguem germinando práticas inovadoras e transformadoras que reclamam outros olhares e outras reflexões. Este texto parte da premissa de que a educação popular é tanto tributária do pensamento crítico internacional, quanto introduz elementos que representam rupturas e complementações. Ou seja, com a educação popular a América Latina passa a ser um lugar de produção teórica no campo da educação, expresso de maneira lapidar no livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, que neste ano de 2018 completa seus cinquenta anos de existência,

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Editor executivo do International Journal of Action Research.

** O capítulo é uma versão revista do artigo publicado em *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, N° especial 2, pp. 189-202, set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51760>. Agradeço a autorização para a publicação em forma de capítulo.

inspirando em sua peregrinação a educadores e intelectuais de todas as partes do mundo.

Procura-se evidenciar como a educação popular está imbricada nos movimentos da sociedade que buscam a democratização através da participação que, por sua vez, é condição para a formação e o exercício da cidadania. Tal qual a cidadania, a participação é um conceito polissêmico e ambivalente, e pode encontrar muitas formas de expressão mesmo dentro de uma compreensão democrática, desde a clássica participação via voto em eleições periódicas a estratégias de resistência e práticas sociais transformadoras. Busca-se identificar entraves para a participação efetiva no contexto latino-americano e ao mesmo tempo delinear algumas pautas para a educação, tendo em vista a superação destes entraves e a democratização das sociedades. A participação pode tornar-se parte de um conjunto de práticas que reforçam o que tem sido identificado como colonialidade, mas ela pode também ser uma força descolonizadora em todos os âmbitos da sociedade na medida em que se releva o seu potencial pedagógico.

Trata-se de uma tarefa que requer algumas advertências preliminares. Primeiro, é necessário registrar a diversidade que caracteriza a América Latina, também do ponto de vista pedagógico. É, por isso, adequado falar de pedagogias, como reconhecimento da pluralidade e diversidade de práticas educativas. Isso representa uma necessária crítica e tentativa de superação de interpretações totalizantes da realidade e das práticas às quais sempre somos seduzidos. No entanto, o reconhecimento da pluralidade pedagógica não nos deve eximir de buscar conexões, distinções e contradições para evitar fragmentações improdutivas e desagregadoras. Paulo Freire refere-se à necessidade de buscar “a unidade na diversidade” como a “grande Utopia” (Freire, 1995: 36).

Em segundo lugar, a tarefa é dificultada porque nos falta o hábito do diálogo entre as experiências e as reflexões pedagógicas na América Latina. Aprendemos pouco das experiências que existem nos diversos lugares deste subcontinente, tanto assim que sempre que temos a oportunidade de intercâmbios nos surpreendemos com a riqueza de práticas imbuídas de intencionalidades transformadoras no sentido de radicalização da democracia. Sobretudo os processos de sistematização de experiências (Jara, 2012) tem revelado que a aprendizagem da cidadania está acontecendo em uma miríade de lugares. Essas experiências são um lugar privilegiado para buscar novos insights e novas elaborações teóricas.

Ainda precisa ser explicitado que o tema da participação será abordado a partir de uma visão político-pedagógica. Com a expressão “descolonizar a participação” pretende-se indicar que o conceito

de participação não é apenas polissêmico, mas que tem sido amplamente usado para manter as relações de dominação. Entende-se a colonialidade na acepção de Aníbal Quijano como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” que, por sua vez, “opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência quotidiana e da escala social” (Quijano, 2009: 73).

Pressupondo, como foi dito antes, que participação é um requisito essencial da cidadania e da democracia, é pertinente a observação de Lynette Schultz (2012) de que estamos diante de um dilema: as elites não tem interesse em verdadeira participação democrática porque esta pode representar sérios riscos para a continuidade de seus privilégios, de seu controle e de seu poder; já as classes subalternas desconfiam, com uma boa dose de razão, dos discursos de participação uma vez que raramente se sentem de fato representados em seus interesses e os resultados concretos em termos de melhoria das condições de vida são escassos. Por outro lado, na expressão de Orlando Fals Borda (2009: 349), não temos outra opção que não seja a de prosseguir acreditando e investindo no “quixotismo participativo”.

A reflexão está dividida em duas partes. Na primeira identifico alguns mitos ou falácias da participação utilizados como formas de perpetuar ou recriar formas de dominação: A falácia da incapacidade do povo, da complexidade dos assuntos, da falta de tempo e escassez de recursos; além das exclusões com base no gênero, na raça e em íveis de formação. A ideia de colonialidade como uma matriz de poder que perpassa as relações sociais, desde as econômicas às geracionais, é apropriada para expressar como esta dominação impregna as formas não democráticas de participação. Como diz Boaventura de Sousa Santos (2007: 59), “vivemos em sociedades nas quais não se pode entender a opressão ou a dominação, a desigualdade, sem a ideia de que continuamos sendo, em muitos aspectos, sociedades coloniais”.

Na segunda parte discuto aspectos da participação em propostas pedagógicas identificadas com o campo crítico, buscando delinear algumas pautas para uma perspectiva descolonizadora da participação. Entre elas destaco as seguintes: conceber a participação como um processo político-pedagógico; estudar e contar a história de nossa pedagogia em sua vertente subversiva e rebelde, entendendo e recriando o legado das pedagogias críticas; entender as culturas de participação e suas formas de expressão social e política, desenvolvendo metodologias e estratégias adequadas; por fim, acalentar utopias democraticamente transformadoras através de práticas e teorias descoloniais.

A PARTICIPAÇÃO: ENTRE FALÁCIAS E MITOS

Na própria raiz da palavra participação há a referência a ser parte de ou tomar parte de algo, ou seja, a parte se integra num conjunto mais amplo que não é nem simplesmente o somatório das partes individuais nem a simples adesão a uma das partes que dá a forma e o conteúdo para as demais. O que é, efetivamente, ser parte? Em termos mais elementares significa a possibilidade de expressar-se junto aos demais; o direito de ser ouvido, respectivamente, de ouvir os outros; ter condições de acesso aos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela sociedade na qual se vive; exercer o potencial produtivo e criativo como parte inerente ao “ser mais” de que nos fala Paulo Freire (1981); sentir-se responsável pelo destino da comunidade e da sociedade em que se vive. Todas essas características, ou outras que poderiam ser acrescentadas, convergem para o ideal democrático que é assumido pela maioria das sociedades inseridas na civilização moderna como um padrão desejável de organização social.

A essa visão de participação democrática contrapõe-se uma prática de participação que, sob nomes diferentes, esconde realidades com grandes semelhanças. De um lado temos a participação – abertamente forçada ou induzida – em regimes totalitários e populistas. Carole Pateman chama atenção que em muitos casos, por exemplo após o colapso da República de Weimar na Alemanha, a participação passou a ser muito mais associada com totalitarismo do que com democracia. A partir da popularidade do conceito nas últimas décadas, e os usos controvertidos da participação ela lança uma pergunta provocadora: “(...) a recente intensificação dos movimentos em prol de uma participação maior coloca uma questão crucial para a teoria política: qual o lugar da ‘participação’ numa teoria da democracia moderna e viável?” (Pateman, 1994: 9). É uma pergunta que ecoa para todas as ciências e todos os cidadãos.

Outro questionamento nos vem da realidade do atual mundo globalizado no qual as políticas neoliberais se tornaram hegemônicas. Sabe-se que o “sujeito neoliberal” ali produzido (McCarthy, Pitton, Kim y Monje, 2011: 54) é responsável pela sua própria sobrevivência e com isso a dimensão do social assume um aspecto secundário. É como se ele pudesse prescindir da sociedade para realizar os seus objetivos profissionais e sobretudo de consumo. A participação tende a estar restrita a contextos menores, onde inclusive pode ser incentivada, por exemplo, como fator de harmonia no local de trabalho ou de resolução de problemas mais imediatos. Nas palavras dos autores citados, “o sujeito neoliberal é um sujeito que opta por ele mesmo entre diferentes alternativas sociais, políticas e econômicas,

e não um sujeito que luta em conjunto com os outros para transformá-las ou organizá-las”.

Dessas observações surge a necessidade, hoje, de qualificar a participação. Neste texto optamos por qualificar a participação com o adjetivo “democrática” (Fricke, 2013). Outras adjetivações expressam nuances dessa participação democrática, como “participação cidadã”, “participação popular” ou “participação crítica”. O quixotismo participativo do qual falamos na introdução refere-se a este tipo de participação. As observações também revelam que a linha divisória entre participação e manipulação, participação e controle, participação e cooptação geralmente é muito tênue e que no mundo real das relações sociais a participação democrática se coloca como um processo sob necessidade de permanente vigilância e autocrítica.

Há vários mitos ou falácias que corroboram a prática de uma participação limitada, manipulada ou cooptada. Uma delas é que as pessoas “comuns” são incapazes de compreender os problemas. Essa percepção é retransmitida em todos os níveis e esferas da vida, desde o micro ao macro. Já na família a criança é “protegida” do envolvimento com os problemas e dificuldades enfrentadas pelos pais, irmãos ou os avós. Na escola a preocupação está cada vez mais centrada em produzir resultados para dar conta de conteúdos que fazem parte de avaliações nacionais e internacionais. Em nível macro as decisões são restritas a especialistas – técnicos ou políticos - que supostamente entendem os problemas e estão capacitados a proporcionar as respostas.

Não há dúvida de que num mundo interconectado os problemas alcançam uma maior complexidade e que bons técnicos, especialistas e pesquisadores são necessários. Isso, no entanto, não exclui integrar outras “partes” na busca de compreensão do problema e de soluções. Temos exemplos da pesquisa com o orçamento participativo no sul do Brasil que ilustram bem a compreensão de problemas em sua dimensão estrutural por pessoas das comunidades locais. Quando um morador de uma vila ribeirinha reclamava das seguidas enchentes que atingiam suas modestas casas, um agricultor que vive mais próximo à nascente do rio chamava atenção que o tratamento do controle das águas passava também – e quem sabe sobretudo – pelos cuidados com as margens do rio ao longo de seu percurso. Outro agricultor dizia que a comunidade havia elaborado um “produto” para controlar uma doença de determinada planta, mas que esperava que as pesquisas científicas em laboratórios contribuíssem para tornar este antídoto mais eficiente. Um olhar simplesmente técnico, no primeiro caso, provavelmente não teria feito as conexões construídas no diálogo entre cidadãos “comuns” e, no segundo caso, os técnicos não teriam acesso

a um conhecimento de experiência que pode trazer uma grande contribuição para as suas pesquisas.

Essas práticas não se restringem ao mundo adulto. Há experiências com orçamento participativo com crianças (OP Criança) que mostram como integrar as crianças na compreensão da realidade da escola e da comunidade traz benefícios não apenas para elas, mas para o conjunto da comunidade. César Muñoz (2004: 67), que assessorou o OP Criança na cidade de São Paulo faz uma afirmação que soa a senso comum, mas está muito distante de sê-lo como prática:

(...) não existe democracia se esta não for intergeracional. A meu ver, não existe OP democrático se não incorpora todas as idades em sua organização” (92). Para que essa participação se efetive são necessárias metodologias adequadas às idades, como aquela desenvolvida por Muñoz para a participação das crianças e que ele caracteriza com as preposições *desde/com*, ou seja, desde o mundo da criança e como ela. Ao adulto caberia o papel de uma *presença suave*, “nem tão próxima da infância, da adolescência e da juventude que as invada, ou anule, nem tão longe que crie nelas o sentimento de abandono.

Outra falácia diz respeito ao tempo e aos recursos. É bem verdade que a participação requer tempo, um bem cada vez mais precioso numa sociedade competitiva, com insegurança quanto ao futuro em termos de emprego e com maior oferta de consumo. Isso, no entanto, não pode servir de desculpa para não abrir espaços e possibilidades de participação. Criadas condições, as pessoas encontram tempo e estão dispostas a investir de seus recursos para participar. Podem ser poucas em relação à população geral, mas sua disponibilidade deve ser entendida como sinal de resistência à tendência desagregadora dominante. Ao perguntar sobre aspectos positivos do orçamento participativo obtivemos respostas como as que seguem: “A população começa a se articular”; “Algumas das necessidades das comunidades são contempladas”; “Informa e empodera a população”; “[São compartilhadas] diferentes visões e opiniões para a formalização de ideias”; “[Obtém-se] mais conhecimento da região”; “[Existe] possibilidade de discussão”; “Podemos nortear os projetos”.

Mesmo em uma proposta de participação popular com grandes limitações devido a questões políticas (partidos e atores com diferentes visões e concepções) e estratégicas (ampla área geográfica e diversidade demográfica)¹ um grande número de pessoas se mobiliza para participar de audiências e reuniões, às vezes viajando dezenas

1 Os dados foram obtidas em assembleias e audiências do orçamento participativo/consulta popular no estado do Rio Grande do Sul (Brasil) entre os anos de 2011 e 2014.

ou centenas de quilômetros e gastando seu dinheiro para as custear as despesas. Os motivos são diversos, desde conhecer melhor a sua região ou a própria máquina do estado até a possibilidade de influenciar alguma decisão quanto à alocação de recursos públicos.

Descolonizar a participação significa estar atento para as condições objetivas e subjetivas que prendem a participação aos padrões de dominação. Assim, é justo perguntar porque há menos mulheres participando, especialmente em níveis mais altos de representação, mesmo dentro de um espaço que se entende como vanguarda em termos de participação popular; porque há tão poucos negros quando eles compõem significativa parcela da população; ou porque jovens e idosos se fazem pouco presentes na reuniões. Ao mesmo tempo, descolonizar significa debruçar-se sobre a criação de estratégias que promovam a superação dessas condições de dominação e exclusão. A seguir proponho algumas pautas a partir de uma preocupação pedagógica de formação para a participação.

PAUTAS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA LATINO-AMERICANA

Neste espaço apresento de forma resumida alguns tópicos que de certa forma fazem parte da tradição educativa latino-americana, mas que devem ser revisitados em cada contexto social e histórico. Valho-me principalmente da experiência da educação popular, que tem em Paulo Freire uma de suas referências básicas. Também internacionalmente ele é considerado um dos grandes expoentes, quando não criadores, da pedagogia crítica. Esta, a grosso modo, busca “expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica) em sua miríade de combinações de formas e complexidades, manifestam-se e são postas em questão na educação formal e não formal” (Apple, Au, Gandin, 2011: 14). Ou seja, temos uma produção pedagógica que nos permite avançar, evitando o desperdício das experiências e alargando e aprofundando as reflexões.

PARTICIPAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Participação se aprende participando. Essa afirmação contém uma obviedade que talvez tenha o efeito de tornar a participação invisível do ponto de vista pedagógico. No entanto, se analisamos os espaços de educação escolar e não escolar nos quais se ensaia e pratica a participação como um exercício pedagogicamente refletido, veremos que os mesmos são relativamente escassos. Limito-me a dois desses espaços, respectivamente a escola e as já referidas experiências de orçamento participativo.

A dificuldade de fazer da participação uma prática da comunidade escolar foi bem descrita por Paulo Freire em sua experiência como

secretário de educação da cidade de São Paulo. Ele relata seu esforço de “democratizar o poder” reconhecendo a voz de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar: direção, corpo docente, funcionários, pais e não por último os próprios alunos. Relata (Freire, 1995: 75-76) como as estruturas pesadas, de tradição autoritária, são um obstáculo para a participação para a participação. “A democracia, diz ele, demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*”. Menciona também a resistência de diretoras, coordenadoras pedagógicas e professores que “hospedavam” neles a herança colonial, autoritária e elitista. “Que é isso? Indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante que nada sabe de Pedagogia?”.

Não importa aqui avaliar o sucesso da experiência relatada por Paulo Freire, mas a intencionalidade de tornar a escola um lugar de aprendizagem da participação democrática. Se olharmos para nossa formação, possivelmente haverá experiências marcantes tanto positivas quanto negativas de participação. Um simples clube de leitura, com diretoria eleita pelos colegas, com reuniões de prestação de contas e discussão de projetos, pode fazer a diferença. Cabe à professora exercer o seu papel de “presença suave” já referida anteriormente. O que se pretende destacar é que, independente das condições adversas –ou até por causas delas– é possível desenvolver processos participativos.

A outra experiência, em nível macro é o orçamento participativo. De modo geral, nele são discutidas demandas da comunidades e definidas prioridades que eventualmente se tornam parte do orçamento público. Existe hoje um grande número de orçamentos participativos em todo o mundo com uma variedade de formatos e níveis de participação. O que convém ressaltar, no entanto, é o seu potencial formativo em termos de cidadania. Iria Charão (2005: 186), uma das figuras-chaves do processo pioneiro em Porto Alegre (1989-1992) e depois no estado do Rio Grande do Sul (1999-2002), destaca este papel central de “despertar cidadãos” no orçamento participativo:

Procuro ter um olhar diferente sobre a participação e procuro passar isto para as pessoas, porque eu acho que nós não podemos nos propor a ser uma equipe de arrecadar demandas. Para isso a comunidade sabe se organizar e o faz com os mecanismos que sempre usou. Agora o que é importante neste processo é de fato despertar cidadãos. Nisso já se percebem todas as dificuldades que têm com essa nova visão na qual se mudam conceitos na relação do cidadão com o estado. Eu acho que uma das coisas que nós podemos eliminar com um processo desses é o paternalismo e o assistencialismo, porque a gente vai ter cidadania plena quando se colocam questões e se discutem.

São poucos os gestores públicos que tem essa preocupação de despertar cidadãos. Para a maioria, o estado de sonolência é bem mais conveniente, mesmo que haja alguns espasmos de participação que apenas atestam a dificuldade ser ouvido pela ausência de mecanismos estruturais adequados ou pelo distanciamento das instâncias representativas.

REFAZER A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA

Temos na América Latina uma rica experiência pedagógica que é praticamente desconhecida. São poucos os educadores e pensadores da educação, anteriores a Paulo Freire, conhecidos e estudados em nossos cursos de licenciatura e também nos cursos de pós-graduação. O resultado disso é que temos uma reduzida memória pedagógica.

Nessa memória poderiam ser integradas pelo menos quatro vertentes. A primeira delas compreende os povos originários cujas práticas ainda continuam vivas. No Brasil, por exemplo, pouco conhecemos dos povos guarani. O Pe. Bartomeu Meliá (2010), estudioso dos povos guarani, salienta que aos olhos do visitante ou mesmo do estudioso passa despercebido o fato de que existe uma formalidade, mesmo que não haja escolas como nós as conhecemos. O indivíduo se educa na vida comunitária que representa a palavra-alma que, por sua vez, se manifesta nas reuniões comunitárias e sobretudo nos rituais.

A outra vertente é a dos negros trazidos para estas terras como escravos. Enaltecemos o papel do negro nas expressões culturais como música e dança, mas pouco falamos de sua contribuição para a educação. São saberes de resistência nas lavouras e nas senzalas; são experiências de organização nos quilombos; são memórias de uma ancestralidade que se recriou em novas formas de existência. Abdias de Nascimento, intelectual e líder do movimento negro no Brasil, reclama do suposto universalismo das ciências modernas, onde podemos incluir a pedagogia:

Como poderíamos chamar as ciências humanas, históricas – etnologia, economia, história, antropologia, sociologia, psicologia e outras – nascidas, cultivadas e definidas para povos e contextos sócio-econômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro, sua realidade existencial, seus problemas e aspirações e projetos? Seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? Os povos negros conhecem na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa “ciência” (Nascimento, 2002: 271).

A terceira vertente seria a dos críticos da colônia, onde encontramos figuras como Bartolomeu de las Casas e Guaman Poma de Ayala. Mas havia também mulheres pouco lembradas. Trago, por isso,

à lembrança Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) que desafiou a sociedade patriarcal de sua época ao estudar e discutir em pé de igualdade com os intelectuais. Fazia-o com grande astúcia, como quando diz para seus interlocutores: “Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar, que fuera en mí desmedida soberbia, sino sólo por ver si com estudiar ignoro menos” (2001: 32). Diz que devido grande inclinação para as letras chegou a pedir a Deus que apagasse a luz de seu entendimento, uma vez que segundo alguns este era desnecessário ou inclusive prejudicial. No entanto, em seguida apresenta um rol de mulheres bíblicas com virtudes que dificilmente poderiam ser negadas pelas autoridades eclesiásticas: Débora, ditando leis e governando o povo; Abigali com seus dons proféticos ou Estér com sua capacidade de persuasão; Ana com sua perseverança, entre outras.

Por fim, temos a vertente do pensamento de emancipação e de constituição das novas repúblicas latino-americanas, onde encontramos figuras expressivas como José Martí em Cuba e José Pedro Varela no Uruguai. Dentre todos eles, no entanto, destaco o mestre de Simón Bolívar, Simón Rodríguez. Ele compreendeu em profundidade o pecado original do ser colônia:

“El mal de la América es inveterado. Tres siglos de ignorância y de abandono em el Pueblo, y de indiferencia em el Gobierno, dan mucho qué hacer hoy, á los que empreenden *instruir, animar e poner en actividad*. De todos los obstáculos que tienen qué remover, la APATIA es el mayor.

Los Pueblos no han sido Monárquicos, sino Colonos, es decir, que jamas pensáron em Gobiernos, sino em mantenerse y obedecer” (Rodríguez, 2006: 185).

Outras vertentes posteriores poderiam ser adicionadas, como as experiências de educação anarquista, a formação de trabalhadores nos sindicatos, a preocupação pedagógica com a justiça social por parte de setores progressistas de igrejas, a educação de adultos como aquela na qual se originou a prática alfabetizadora de Paulo Freire. Todas essas experiências contribuíram para compor o quadro de pedagogias críticas ou emancipatórias que temos hoje na América Latina.

CONHECER AS CULTURAS DE PARTICIPAÇÃO

Já aludimos ao fato de que participação pode ter significados muito diferentes para pessoas e grupos. Refiro-me a estas diferenças com o conceito de culturas de participação. Na já referida entrevista com Íria Charão (2005), coordenadora do orçamento participativo estadual no Rio Grande do Sul (1999-2002) esta destacou diferentes formas e compreensões de participação como um grande desafio. Por exemplo, no

Brasil o termo cacique tem uma conotação negativa e é referido a lideranças autoritárias. Entre os povos indígenas, no entanto, o cacique é uma autoridade legítima dentro de uma outra visão de participação.

Trazemos dois exemplos, um deles de uma comunidade do interior do Brasil e outro de um movimento internacional inspirado nas mídias sociais. Cênio Back Wey, em sua tese de doutorado estudou uma comunidade tradicional, onde as pessoas se encontravam para discutir suas necessidades e formular propostas para o orçamento estadual. Em realidade, essa comunidade já havia construído uma rede de participação formada por comunidades eclesiais, sociedades recreativas, times de futebol entre outros para assegurar condições de vida. O que a iniciativa governamental fez com o orçamento participativo foi mobilizar essa força já existente, como se vê no seguinte depoimento:

A maioria dos nossos políticos, eles gostam de governar para onde tem líderes fortes e reivindicações de pessoas mais fortes também representativas. As grandes distâncias que nos separam da nossa capital, as pequenas comunidades, os municípios geralmente eram esquecidos (...). E assim, o OP exatamente fez despertar em todas as comunidades, pequenas ou grandes, e conseguiu reivindicar mais uniformemente os pleitos e distribuir este dinheiro (Weyh, 2011: 173).

No caso, o orçamento participativo proporcionou significativos ganhos econômicos através da criação de pequenas agroindústrias que alavancou cultivos tradicionais na região, como a mandioca e cana de açúcar. Estabeleceu-se um processo de confiança mútua entre governo e comunidade, condição fundamental para o sucesso do orçamento participativo. O governo respeitou as formas de organização local e ao mesmo tempo ampliou o campo de visão das comunidades locais ao conectá-las com outras realidades locais e regionais. Além disso, o povo da localidade sentiu que sua voz foi ouvida e sua mobilização teve resultado concretas.

Olhemos uma cultura de participação muito diferente que está em processo de formação, especialmente entre os jovens. Um estudo da “revolução egípcia” de 2011 (Malone, 2012), com a ocupação da Praça Tahrir, mostra o papel decisivo das mídias sociais para convocar especialmente os jovens para participar dos protestos. As mídias sociais como facebook e twitter fizeram o papel de “tecnologias disruptivas” dentro de uma sociedade onde o acesso aos meios de comunicação convencional era restrito à visão oficial, havendo uma desconfiança geral sobre as notícias ali veiculadas. No entanto, o autor também ressalva que a internet é um espaço de múltiplos conflitos, envolvendo muito autores, desde grandes corporações a coletivos de hackers.

Essa constatação é comprovada por Matthew Haidman no livro *The myth of digital democracy* (2009) no qual o autor mostra a distância que existe na internet entre “dizer” ou postar uma mensagem e ser ouvido. “While it is true that citizens face few formal barriers to posting their views online, this is openness in the most trivial sense” (18). A internet, segundo ele, criou novas hierarquias que – como as antigas – não são neutras. De novo, entre falácias e possibilidades (Castels, 2013), é necessário entender as culturas de participação, antigas e novas.

COMO CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas neste texto trouxeram mais perguntas do que respostas. Talvez não pudesse ser diferente. Afinal, como lembra Boaventura de Sousa Santos (2007), “nossas grandes teorias das ciências sociais foram produzidas em três ou quatro países do Norte. Então, nosso primeiro problema para quem vive no Sul é que as teorias estão fora do lugar; não se ajustam realmente a nossas realidades sociais” (19). Esse desafio vale também para a participação e tem implicações para a educação. Em que reside, afinal, este desafio?

A questão pedagógica central parece ser a de cultivar a capacidade de olhar para o mundo em que se vive com um realismo esperançoso. Por isso, Walter Mignolo (2010) fala da necessidade de um pensamento fronteiroço ou de epistemologias fronteiriças, a partir do reconhecimento de que o pensamento ocidental moderno é de certa forma inevitável e ao mesmo tempo limitado e enganoso. O pensamento fronteiroço, respectivamente as pedagogias fronteiriças, implica a consciência de que existem outros lugares a partir de onde ler o mundo, criando o que ele chama de “gramática de descolonialidade”.

Essa gramática será desenvolvida a partir de práticas existentes ou que se recriam. Tem razão Boaventura de Sousa Santos (2007) quando, ao analisar os movimentos sociais, afirma: “Não posso avançar mais do que a prática mais avançada” (111). Os exemplos referidos neste texto podem servir como estímulo para debruçar-nos sobre as práticas participativas em políticas públicas, em movimentos sociais, em salas de aula e em instituições para identificar, sistematizar e analisar elementos de uma gramática descolonial da participação como contribuição para a reconstrução da educação popular e, num sentido mais abrangente, das pedagogias críticas.

BIBLIOGRAFIA

Castells, M. 2013 *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet* (Rio de Janeiro: Zahar).

- Charão, Í. 2005 “Despertar cidadãos. Diálogo com Íria Charão” em Streck, D.; Eggert, E. y Sobottka, E. (Eds) *Dizer a sua palavra: Educação Cidadã, Pesquisa participante e Orçamento público* (Pelotas: Seiva).
- Cruz, Sor J. I. 2001 *Respuesta a Sor Filotea (Carta Atenagórica)* (México D.F.: Mexicanos Unidos).
- de Sousa Santos, B. 2007 *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* (São Paulo: Boitempo).
- Fals Borda, O. 2009 *Una sociologia sentipensante para América Latina: Antología.* (Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre).
- García Márquez, G. 1994 “La proclama: por um país al alcance de los niños” em *Misión de ciencia, educación y desarrollo. Colombia: al filo de la esperanza*” (Bogotá: Magistério).
- Freire, P. 1995 *Política e educação* (São Paulo: Cortez).
- _____. 1981 *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Fricke, W. 2013 “A realistic View of the Participatory Utopia. Reflections on Participation” em *International Journal of Action Research* N°9 (3) 168-191.
- Jara H., O. 2012 *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (San José, C.R.: Alforja).
- Malone, M. 2012 “Tweeting history: An inquiry into aspects of social media in the Egiptian revolution” em Hall, B. ; Clover, D. et al. (Eds.) *Learning and education for a better world: The role of social movements* (Rotterdam: Sense).
- McCarthy, C.; Pitton, V.; Kim, S. y Monje, D. 2009 “Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização” em Apple, M. et al. (Eds.) *Educação crítica: análise internacional* (Porto Alegre: Artmed).
- Melia, B. 2010 “Educação guarani segundo os Guarani” em Streck, D. (Ed.) *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia* (Belo Horizonte: Autêntica).
- Mignolo, W. 2010 *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad* (Buenos Aires: Del Signo).
- Muñoz, C. 2004 *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã* (São Paulo: Cortez).
- Nascimento, A. 2002 “O Quilombismo (Panamá, 1980)” em *Abdias do Nascimento, Quilombismo: documento de uma militância pan-africanista* (Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares /OR Editor Produtor).

- Quijano, A. 2009 “Colonialidade do poder e classificação social” em de Sousa Santos, B. (Ed.) *Epistemologias do sul* (Coimbra: Almedina).
- Rodríguez, S. 2006 *La defensa de Bolívar* (Caracas: Ediciones del Rectorado).
- Schultz, L. 2012 “Decolonizing social justice education: from policy knowledge to citizenship action” em Abdi, L. (Ed) *Decolonizing philosophies of education* (Rotterdam: Sense).
- Weyh, C.B. 2011 *Educar pela participação: Uma leitura político-pedagógica do Orçamento Participativo Estadual no município de Salvador das Missões/RS* (Santo Ângelo: FURI).

Alfonso Torres Carrillo*

¿DÓNDE ESTÁ LO CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN POPULAR?

PRESENTACIÓN

La existencia de una corriente de pedagogía crítica dentro del campo educativo contemporáneo (Ortega, 2009) no significa que sea la única perspectiva que asuma lo crítico como uno de sus referentes y sentidos. De hecho, es común encontrar dicho significante en muchas prácticas y discursos de los maestros e instituciones escolares. Es frecuente encontrar, en los Proyectos Educativos Institucionales, objetivos de currículos, planes de estudio y programas de cursos, así como en conversaciones entre maestros, afirmaciones acerca del desarrollo de actitudes críticas, conciencia y pensamiento crítico de los estudiantes, e incluso, de su formación como sujetos críticos.

Sin embargo, esta reiterada referencia documental y oral a lo *crítico* no siempre está respaldada de argumentos acerca de lo que significa ser crítico, ni sobre qué es pensar críticamente, sobre cómo se forma pensamiento crítico y mucho menos, sujetos críticos. Salvo en algunos casos, en los que se hace mención a las pedagogías críticas, las referencias que predominan son de autores y enfoques,

* Doctor en Estudios Latinoamericanos. Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

que restringen el significado de lo crítico a la adquisición y desarrollo individual de “habilidades” de pensamiento crítico¹.

Este reduccionismo de lo crítico a un asunto didáctico instrumental, nos lleva a plantear la necesidad de retomar y potenciar otros sentidos de lo crítico, que se han venido configurando desde la larga tradición de la izquierda política, intelectual, social y educativa; en particular en América Latina, donde emergió una de las corrientes pedagógicas de mayor influencia en el continente, la educación popular, hoy prácticamente proscrita de la escuela.

Es por eso que en este artículo, me propongo argumentar, en primer lugar que la crítica no es patrimonio exclusivo de alguna disciplina, sino un patrimonio de la humanidad que se expresa en diferentes campos y prácticas sociales; en segundo lugar, apoyado en las ideas de Paulo Freire, retomo los aportes de la educación popular sobre formación de pensamiento y sujetos críticos; en tercer lugar, retomo algunos planteamientos de Matthew Lipman acerca del tema, para finalmente, proponer algunas reflexiones y criterios pedagógicos para la formación del pensamiento crítico en contextos escolares.

LO CRÍTICO, MÁS ALLÁ DE LA CRÍTICA

En el mundo académico, las expresiones “crítica”, teoría crítica y pensamiento crítico, se tiende automáticamente a asociarlas con una corriente filosófica, en particular con la llamada Escuela Crítica de Frankfurt y a pensadores como Adorno y Horkheimer entre otros. Los más eruditos nos aclararán que la crítica, nació como una operación auxiliar de la filología y de la historia (crítica interna y externa de documentos), se elevó en Kant a un ejercicio de cuestionamiento filosófico sobre los límites de la ciencia, la ética y la estética y en los hegelianos de izquierda se orientó a develar cuanto había de alienación y extrañamiento en la religión, el arte y la filosofía misma. (Puerta, 2015).

También sabemos que en manos de Marx, la crítica filosófica pasó a ser una crítica a la propia filosofía y a las nacientes disciplinas sociales (como ideologías), y una crítica a la sociedad capitalista en su conjunto, transitando de crítica intelectual a praxis revolucionaria. A lo largo del siglo XX, el marxismo se fue erigiendo como la corriente crítica por excelencia, así también se hubiese convertido en dogma

1 Desde algunas corrientes psicológicas y pedagógicas se habla de la formación de pensamiento crítico, como una estrategia o conjunto de habilidades cognitivas “superiores” que permiten que los individuos puedan comprender críticamente la realidad, juzgar y resolver problemas (Arciniegas, 2003). Sea visto como estrategia de pensamiento, como proceso reflexivo o como proceso investigativo, la mayoría de los planteamientos consultados en torno al desarrollo del pensamiento crítico son de un corte cognitivo (Boisvert, 2004).

para algunos ortodoxos; por ello, pensadores como Gramsci, Luckas, Korsch, Bloch y Lefebvre, apuntaron su mirada crítica a tales versiones ortodoxas; más recientemente, autores europeos como Badiou, Ranciere y Žižek, y de América Latina como Dussel, Hinkelamert, Gallardo, Mauro Marini y Zemelman, renuevan esta tradición crítica.

Pero si entendemos la crítica “como una acción que permite la emergencia de una política y una ética de la vida y como una perspectiva para analizar las complejas relaciones entre la vida y el poder” (Walzer, 1993: sp), no existe un modo único o superior de pensar crítico; por lo menos, en la tradición reciente de la filosofía, varias corrientes se han asumido como críticas; así, buena parte de la obra de Foucault, podemos considerarla como crítica, quien la definió como “el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva” (Foucault, 1995: 8)

En esta misma dirección, podemos ir más allá, y reconocer, que la crítica social no es exclusiva o consecuencia de la invención filosófica y está presente en diferentes escenarios, prácticas y entre diversos actores contemporáneos. En efecto, el cuestionamiento frente a las verdades y los poderes establecidos, se ha dado tanto en la filosofía, como en las ciencias sociales y otras prácticas intelectuales y culturales; también es reconocida toda una corriente de investigación social crítica, desde el Norte, que se sustenta en los planteamientos de la escuela de Frankfurt, en particular de la idea de “ciencia social crítica” de Habermas; en el campo educativo encontramos investigadores como Carr y Kemmis (1988), quienes plantean una investigación educativa crítica, y Giroux, Apple y McLaren, referentes de la pedagogía crítica.

También desde el Sur global, han emergido propuestas críticas de investigación social que, a partir de la crítica al carácter, imperial, colonial y capitalista de la ciencia social, han construido pensamientos, teorías y prácticas investigativas que pretenden contribuir a la emancipación intelectual, cultural y política de nuestros países y continentes “periféricos”. Es el caso de los estudios post-coloniales y subalternos en la India y el amplio repertorio de pensamiento social crítico latinoamericano, representado en científicos sociales como Camilo Torres Restrepo, Pablo González Casanova y Aníbal Quijano quienes cuestionaron las ciencias sociales desarrollistas y abogaron por la necesidad de unas ciencias sociales latinoamericanas desde un horizonte político y epistémico anti-hegemónico.

Cabe destacar, en este sentido, a Orlando Fals Borda quien no solo contribuyó a la crítica al colonialismo intelectual de las ciencia socia-

les, sino que planteo la posibilidad de una “ciencia popular crítica”, que finalmente materializó en la Investigación Acción Participativa; dicha propuesta metodológica, propone producir conocimiento comprometido con y desde las luchas populares, involucrando como sujetos de conocimiento a los actores de dichas prácticas; su obra es en la actualidad un referente de otras metodologías y formas de producción de conocimiento alternativas a nivel mundial como la recuperación colectiva de la historia (Torres, 2014), la sistematización de experiencias (Barragán y Torres, 2017) y la investigación acción crítica (Collete y Thiollent, 2017).

Si la crítica es una visibilización y problematización de las articulaciones entre poder y conocimiento, ésta no se limita al campo intelectual e investigativo, también podemos reconocerla en otras prácticas culturales, sociales y educativas que controvierten el statu quo. Es el caso, en América Latina, de un conjunto de discursos y prácticas alternativas, tales como la educación popular, la comunicación alternativa, el derecho alternativo y la teología de la liberación, que en las últimas décadas, se han convertido en movimientos de gran influencia en una amplia gama de procesos organizativos y movimientos sociales a nivel mundial.

Estos también han sido referente y lugar de emergencia de pensar y actuar críticos, aportando a su vez, a la configuración de las corrientes filosóficas, las ciencias sociales y las prácticas intelectuales críticas ya mencionadas. En efecto, han sido las diferentes acciones colectivas contemporáneas, los que han inspirado al marxismo, así como a los diferentes feminismos, al ambientalismo, la ecología política y la interculturalidad crítica; así mismo, han sido las luchas y procesos organizativos populares, el nicho privilegiado de iluminación y recepción de las prácticas educativas, comunicativas y culturales alternativas.

Finamente, en un sentido aún más amplio, podemos reconocer como críticas, las actitudes, posiciones y acciones de colectivos sociales que resisten a situaciones o condiciones que interpretan como injustas, y frente a las cuales despliegan un conjunto de sentires, saberes y sabidurías portadores de sentidos críticos. Estos modos de sentir/pensar/actuar crítico no son meramente “reactivos” a las políticas hegemónicas; son también creativas, pues generan lugares de enunciación otros, desde los cuales se cuestionan los poderes y verdades establecidos y se promueven otras relaciones y sentidos de vida.

Estos sentires y saberes, no se manifiestan siempre en forma de sistemas discursivos, sino de ideas poco articuladas, de expresiones

simbólicas y difusas prácticas culturales de resistencia (Scott, 2000). En esa perspectiva, me identifico con Useche acerca de que

[...] el pensamiento crítico de resistencia se propone a aportar a una analítica del acontecimiento resistente fundado en la práctica de los excluidos que buscan afirmar su propio poder molecular basado en la diferencia. Esto implica interrogar las prácticas y los discursos de lo(a)s resistentes sociales y examinar los trayectos por los que fluyen sus luchas en los límites, siempre inciertos, de la reconstitución de sus condiciones de existencia social; desde allí se cuestiona al conjunto de relaciones sociales y a las diversas formas de dominación social (2016: 22).

LA EDUCACIÓN POPULAR Y LO CRÍTICO

La educación popular (en adelante, EP) corriente pedagógica latinoamericana que surgió en la década de 1979 a partir de la recepción de la pedagogía concientizadora de Paulo Freire, en un contexto de ascenso de las luchas y las ideas emancipadoras, también se asume como crítica.

En efecto, a partir del reconocimiento del ineludible carácter educativo de la educación y de una crítica indignada del papel funcional de la educación institucional a los sistemas de poder imperante, Paulo Freire y los educadores populares plantean y llevan a la práctica la propuesta de una educación problematizadora, que a la vez procura la formación de sujetos y sujetas con conciencia, voluntad y capacidad para transformar las condiciones y circunstancias injustas que les oprimen.

Sin desconocer la pluralidad de sus ideas, áreas de acción, sujetos y prácticas de la EP a lo largo de su trayectoria, podemos identificar un conjunto de rasgos que le dan singularidad con respecto a otras corrientes pedagógicas (Torres, 1993 y 2007); cada uno de ellos impregnado de significados críticos como:

- Su lectura y posición crítica e indignada frente a la realidad social y frente al sistema escolar donde se expresan y perpetúan, sean la opresión, las inequidades sociales y otras formas de discriminación y exclusión.
- Su horizonte ético y político emancipadores. Siempre están en juego esperanzas, utopías y visiones de futuro “otros mundos posibles”, que alimentan los deseos, las necesidades y proyectos de transformación de la educación y la sociedad.
- Su propósito de contribuir a que los sectores populares y subalternizados, se constituyan como sujetos autónomos con

mayor poder de transformación de sus realidades; dicho fin, generalmente ha sido asumida desde el acompañamiento y fortalecimiento de sus luchas, procesos organizativos y movimientos sociales.

- Como acción pedagógica, busca la transformación subjetiva de los sujetos educativos, afectando, ya sea su conciencia, su cultural, sus creencias, su memoria, sus emociones, su voluntad o su corporeidad.
- La EP ha gestado y puesto en práctica estrategias metodológicas y didácticas de carácter dialógico, participativo y activo como el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento y las cartografías sociales y corporales.

En este contexto, las imbricaciones de la EP con lo crítico están presentes en diferentes planos y dimensiones. Por un lado, como “interpretación y posicionamiento crítico frente a la realidad social y educativa; por otro, en su vocación transformadora y el empoderamiento de los sujetos, desde su concientización, la ampliación de sus marcos interpretativos y la formación de subjetividades alternativas desde la praxis y la pedagogía dialógica.

PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA

Acudiremos inicialmente a Paulo Freire, dado que la EP nació a partir de la recepción y radicalización de sus ideas expuestas en *Educación como práctica de la Libertad* (1969) y *Pedagogía del oprimido* (1970); además, durante las décadas siguientes (hasta su muerte en 1997) el pedagogo brasileño continuó aportando a la construcción de esta concepción y práctica educativa crítica.

A partir de su cuestionamiento a la “educación bancaria”, Freire plantea que la educación puede ser emancipadora, si se asume como praxis –reflexión y acción– de los hombres y las mujeres sobre el mundo para transformarlo; es desde esta praxis comprometida con la transformación de las condiciones de opresión que, educadores y educandos, se forman como sujetos autónomos y críticos. “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por ende, que no sea praxis” (Freire, 1970: 99)

Superar la conciencia ingenua conformista y desesperanzada por el sistema solo es posible con “la *inserción crítica* de los oprimidos sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970: 43).

Mientras la educación bancaria, implica una especie de analgésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación proble-

matizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad (...) busca la emergencia de las conciencias, de la que resulta su *inmersión crítica* en la realidad (Freire, 1970: 88)

Para Freire la educación liberadora busca transformar la conciencia ingenua de los oprimidos en una conciencia crítica que sea capaz de apropiarse reflexivamente de la realidad como totalidad, desde la problematización: "... en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo, que en sus relaciones con él, se les presenta ya no como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso" (Freire, 1970: 90)

La educación problematizadora, "en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdadera de las personas sobre la realidad..." (Freire, 1970:91). Dicha práctica pedagógica crítica sólo es posible mediante el diálogo basado en la confianza y la apertura y el amor hacia los otros, lo que garantiza una comunicación auténtica: "Sin él no hay comunicación y sin esta, no hay verdadera educación" (Freire, 1970: 107)

Por otra parte, el diálogo, el pensar crítico y los sujetos críticos sólo son posibles si hay esperanza, pues

está en la raíz de la inconclusión de los humanos, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda (Freire, 1970:105); tal búsqueda, no es individual sino en comunidad, lo que hace más viable la superación de las situaciones de opresión. Esta virtud crítica es necesaria en un mundo en el que reina la desesperanza, que "es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él (Freire, 1970: 105).

Para Freire, la esperanza no es pasividad: "me muevo en la esperanza en cuanto lucho, y si lucho con esperanza, espero; si el diálogo es el encuentro entre personas para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza" (1970: 106). Esta inmoviliza y desalienta a la acción transformadora; por eso la esperanza es un imperativo ético e histórico. Con todo, para Freire la esperanza es necesaria pero no suficiente: "Ella sola no gana la lucha, pero sin ella, laquea y titubea: necesitamos la *esperanza crítica* como el pez necesita el agua incontaminada" (Freire, 1993: 8).

LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA FORMACIÓN DE CONCIENCIA CRÍTICA

Estos planteamientos de una educación concientizadora desde la praxis, la reflexión y el diálogo, fue acogida por las generaciones poste-

riores de educadores populares, quienes desde sus singulares contextos y prácticas fueron incorporando otras preocupaciones y aportes. Así, por ejemplo, en 1974, Julio Barreiro y un colectivo de educadores brasileños, quisieron dar un paso adelante al plantear el proceso de concientización como emergencia de la existencia oprimida hacia la conciencia de oprimido, como conciencia de clase.

Ya en la década de 1980, algunos educadores retomamos la idea de Freire de ver la educación como “acción cultural”, reconociendo que la conciencia crítica no era solo un cambio intelectual, sino principalmente una transformación del entramado de significaciones que constituyen el entramado cultural (Torres, 2007); ello, implicaba reconocer el universo simbólico desde el cual los colectivos sociales interpretan y actúan sobre la realidad, y tratar de intervenir desde prácticas pedagógico-culturales diferenciadas, conforme a los ámbitos culturales de los que participan los estudiantes (como lo indígena, lo campesino, lo urbano popular, lo juvenil o lo afro).

Por esta vía, la educación popular fue ampliando la idea freiriana de “diálogo” a secas, a la de “diálogo de saberes” (Fals Borda) y a la de “diálogo cultural” (Cendales y Mariño, 2004), cuando se trataba de llevar a cabo investigaciones participativas y/o experiencias pedagógicas concretas. También, fuimos reconociendo en la categoría de subjetividad, una posibilidad más amplia para comprender y potenciar las dimensiones desde las cuales deseamos, leemos, sentimos, gozamos, sufrimos, pensamos y soñamos la realidad, y desde las cuales nos vamos haciendo sujetos.

En esta apertura en la comprensión del pensar y el actuar crítico, desde la educación popular ha acogido los planteamientos acerca del pensar epistémico, de la ecología de saberes y la epistemologías del Sur (Santos, 2006 y 2010). En el primer caso, para el chileno Hugo Zelman (1989, 1991 y 2004), evidenciar los límites de la razón analítica para dar cuenta de la complejidad e historicidad de realidad social, implica: una apertura gnoseológica que permita “captar” su riqueza y multiplicidad, a la vez que incorpore otras dimensiones no cognitivas del sujeto, como la voluntad y la emocionalidad. Esta racionalidad crítica exige un posicionamiento de los sujetos frente a sus circunstancias, una apropiación de la realidad desde diferentes lenguajes, un reconocimiento de sus posibilidades de desenvolvimiento y una voluntad de construcción de realidad.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos, a partir de un cuestionamiento la ciencia social y la teoría crítica occidental, propone refundar el pensamiento crítico, desde el reconocimiento de los sentidos, saberes y visones de futuro presentes en las prácticas emancipadoras. Para él, estamos frente a una crisis general de las

ciencias sociales constituidas en la modernidad, que se expresa en su imposibilidad de comprender y decir “algo nuevo” frente a las problemáticas más significativas del mundo actual. Desde el Sur y desde los movimientos y organizaciones sociales alternativos, “no es simplemente un conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (Santos, 2005:16).

Por último, desde las prácticas y reflexiones más recientes de educadoras y educadores populares a lo largo y ancho del continente, también se han venido generando aportes en la comprensión y potenciación pedagógica de las subjetividades críticas. Ello, porque desde su acción educativa con mujeres, jóvenes, víctimas de la violencia o en situación de encierro, han valorado la importancia de la corporeidad, el autocuidado, la acogida y lo comunitario como dimensiones ineludibles a la hora de educar para la formación de sujetos y sujetas indignados, críticos y transformadores.

A modo de balance, a partir de esta trayectoria histórica del pensamiento educativo popular, así como de la reflexión sistemática de sus experiencias y el diálogo con otras prácticas emancipadoras, los educadores populares hemos llegado consensos en torno a algunas ideas y orientaciones pedagógicas que posibilitan la potenciación del pensar crítico y la formación de sujetos críticos, las cuales esbozamos a continuación:

- Lectura problematizadora de la realidad y de las lecturas que construimos de ella. Ello implica una permanente sensibilidad al contexto y la capacidad para reconocer y propiciar situaciones límite que permitan cuestionar la naturalidad de lo dado, reconocer los factores, las estructuras y los elementos culturales e ideológicos que lo sostienen; así como su posibilidad de transformación desde otros referentes éticos, políticos y culturales.
- Desarrollo de capacidades intelectuales, valóricas, emocionales y sociales críticas para comprender y transformar las realidades, prácticas y relaciones sociales que nos impiden el vivir y pensar bien. Algunos de ellos son: las capacidades de asombro e indignación, la apertura y flexibilidad de pensamiento, la humildad y el compromiso, de identificar y analizar situaciones problemáticas, de interpretarlas adecuadamente y formular propuestas para su resolución.
- Rescate y potenciación de la esperanza y el sentido utópico. Frente al pensamiento único hegemónico que naturaliza la

- desesperanza, el conformismo y la pasividad, desde las prácticas de educación popular se cultiva la esperanza de “otros mundos posibles”, a partir de la elaboración y conversación sobre nuevas visiones de futuro, que se materializan en la elaboración de proyectos viables.
- La formación de valores colaborativos y sentido de comunidad. Involucran no solo la adquisición de capacidades prácticas y procedimentales como la toma conjunta de decisiones, la construcción colectiva del conocimiento y la resolución de problemas, sino de sentidos y criterios más profundos como la interacción dialógica, la valoración y respeto por la diferencia y la construcción de valores, significados y visiones de futuro compartidas. Ello debe conducir a la conformación de comunidades reflexivas, que fortalezcan el potencial de interpretación y transformación de los colectivos sociales.
 - Articulación y coherencia entre pensar y hacer: retomando a Freire, desde la educación popular se procura que exista una unión inquebrantable entre acción y reflexión, entre prácticas e ideas de transformación. También, de la mano de Fals Borda se insiste en que además de dicha *praxis*, debe incorporarse el buen juicio (la *phronesis* griega); ello implica, por un lado, no sólo reflexión permanente sobre la acción, sino también un cuidado y una prudencia críticos, que conduzcan al buen vivir.
 - La formación de pensares, valores, voluntades y sentires críticos apunta a la formación de sujetos autónomos, solidarios y transformadores. Nos es una sumatoria de “habilidades” críticas a ser entrenadas y reducidas a estándares, sino la conjunción de dimensiones humanas que conducen a la permanente construcción de sujetos solidarios capaces de colocarse junto a otros, frente a sus circunstancias y potenciar sus capacidades para construir realidad.

MATHEW LIPMAN Y LA FORMACIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO

En contraste con la oferta de modelos reduccionistas e instrumentales para desarrollar “competencias críticas”, hemos encontrado en los planteamientos del filósofo Matthew Lipman (1998 y 2016), valiosos aportes para comprender y potenciar el pensamiento crítico, en coherencia con los principios pedagógicos de la educación popular. Para dicho pensador, más que una facultad psicológica individual, el pensamiento crítico es un proceso de construcción intersubjetivo inscrito en coordenadas culturales y en prácticas sociales concretas.

El pensamiento crítico, desde la perspectiva de Lipman, tiene unas características específicas que lo diferencian de otras formas de pensamiento superior. Los juicios críticos se caracterizan por el uso de criterios, su capacidad auto-correctiva y su sensibilidad al contexto (Zapata, 2010).

Para el autor, el pensamiento crítico implica la formación de criterios que orientan la comprensión y resolución de problemas prácticos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes; se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, dialogo y solución de problemas).

Aunque el proceso de pensamiento es individual, pensar críticamente es siempre un proceso social; se desarrolla desde una comunidad interpretativa específica. Por eso, los criterios son el resultado de una historia, y unas experiencias compartidas comunitariamente. Son nuestras formas de vida compartidas, las que forman y coordinan el juicio y esto, lo que a su vez produce acuerdos en relación a los criterios (Lipman, 1998); por tanto, son las comunidades las que preceden a los juicios y los juicios preceden a la selección de criterios desde los cuales actúan los individuos.

En todas las sociedades han existido formas ideales de juzgar bien, una sabiduría adecuada a la cultura, como a sus expectativas y necesidades históricas. En los pueblos antiguos se ha reivindicado la sabiduría (en los griegos, la *phronesis*; en los aztecas la *tlamatiliztli* y en el pensamiento andino, *yachay*), como conjunto de saberes valiosos y criterios para comprender el mundo y orientar prudentemente la acción. Por tanto, no existe una única manera de pensar críticamente, porque existe diversas “matrices de criterios, donde éstos se forman, cobran sentido y son pertinentes.

En segundo lugar, para Lipman, el pensamiento crítico es auto-correctivo. No toda reflexión sobre nuestro pensamiento es crítico; las metacognición también puede ser acrítica; el pensar crítico debe estar atento a identificar sus propias debilidades y a rectificar los errores en sus procesos. Por ello, debe convertirse en un hábito el cuestionarnos constantemente por la solidez, pertinencia, fuerza y demás características importantes de nuestras razones, de aquello que guía nuestro pensamiento. En las comunidades críticas predomina la reflexividad, es decir la práctica de explicitar los principios

y criterios que orientan los discursos y las acciones; ello posibilita que sus integrantes sean más autónomos, evitando su dependencia a discursos que imponen su autoridad aludiendo a un estatus y no a la argumentación.

En tercer lugar, el pensamiento crítico no es un pensamiento encerrado, descontextualizado y totalmente rígido. Por el contrario, desarrolla una alta sensibilidad al contexto. Por ello, debe estar atento a reconocer circunstancias excepcionales o irregulares, las limitaciones específicas, contingencias y constricciones a la vida social; así mismo, debe estar alerta a identificar las configuraciones de cada contexto y la posibilidad de que algunos significados no puedan trasladarse de un contexto a otro. (Lipman, 1998).

Finalmente, para el autor en mención, el pensar crítico articula las prácticas sociales. Dado que las creencias y las actuaciones, buscan ser confluyentes, el cultivo del pensamiento crítico debe estar atento a la comprensión de los contextos específicos y a la adecuación de la acción a los criterios y sentidos que agencian el pensar crítico.

FORMAR PENSAMIENTO CRÍTICO Y EMANCIPADOR DESDE LA PEDAGOGÍA POPULAR

Potenciar el carácter crítico de la educación popular desde las prácticas pedagógicas no consiste en divulgar contenidos críticos, sino de incorporar estrategias y criterios para la formación de pensamiento y subjetividades críticas y emancipadores, De nuevo Paulo Freire nos ofrece las líneas centrales de lo que pueden ser los criterios pedagógicos para formar saberes, pensares y subjetividades críticas; a continuación, se sintetiza. Incorporando aportes de otros pensadores críticos, en particular los de Lipman (Torres, 2010):

CURIOSIDAD EPISTÉMICA Y ACTITUD PROBLEMATIZADORA

En primer lugar, debe existir capacidad de asombro, disposición, voluntad de querer pensar desde una perspectiva crítica. Ya Freire ha señalado que no es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. Conocer no es una actividad aséptica: es una actividad intencional y ligada de manera densa a un proyecto. Ese papel activo de los sujetos que aprenden también conlleva una actitud problematizadora frente a la realidad y frente a sus propios esquemas de interpretación de la misma.

Por ello, es que su propuesta metodológica también es problematizadora: los temas generadores revisten una característica importante: expresar “situaciones límite”, es decir, problemas que evidencian los límites del orden social y el potencial humano para superarlas. Las situaciones límite representan un desafío al pensamiento, al per-

mitir reconocer las determinaciones sociales de su actuar y la capacidad de los hombres para generar otras circunstancias (el *inédito viable*) para superarlas.

POSICIONAMIENTO CRÍTICO E INDIGNADO FRENTE AL MUNDO

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

PENSAR DESDE OPCIONES Y PRAXIS DE TRANSFORMACIÓN

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

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

RECONOCIMIENTO DE LAS FORMAS DE RAZONAR Y CONOCER QUE IMPIDEN EL PENSAR CRÍTICO

Es necesario reconocer que cargamos con una herencia cultural impregnada de racionalidades, formas de conocer, de valorar y de sentir

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

PENSAR CRÍTICO, MÁS QUE CONTENIDOS CRÍTICOS

Pensar críticamente no es hacer afirmaciones con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos. Ello implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes. Los criterios se generan y son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (análisis, argumentación, interpretación y evaluación) y valores compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, diálogo y solución de problemas).

PENSAR CRÍTICAMENTE NO SE AGOTA EN LO COGNITIVO

Freire ha sido insistente en mostrar que el asumir una posición crítica no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de subjetividades críticas para involucrar tanto las opciones y concepciones conscientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes críticas necesarias para posicionarse y transformar la realidad. Frente a la cultura hegemónica neoliberal, con sus valores subordinados a la lógica del mercado, es necesario reivindicar unos valores, voluntades y visiones de futuro coherentes con el proyecto transformador.

LA FORMACIÓN DE PENSAMIENTO Y SUBJETIVIDADES CRÍTICAS COMO EXPERIENCIA COMUNITARIA

Freire propuso que la educación debe servir para que hombres y mujeres se formen como sujetos autónomos y críticos, a partir del diálogo y de la acción transformadora de su realidad. En una entrevista con Rosa María Torres (1985), ella señaló que “el educador tiene que

ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente, para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”.

Del mismo modo, la construcción de un pensamiento y unas subjetividades alternativos solo es posible a partir del diálogo entre quienes, desde sus singularidades y diferencias, compartimos la voluntad e interés de transformar la realidad en función de visiones de futuro emancipadoras. En ese sentido, el pensamiento crítico se construye y regula intersubjetivamente en comunidades dialógicas de indagación: “El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. La interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, el diálogo, son motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política” (Ferrer, 1998: 23).

EL PENSAR CRÍTICO ES REFLEXIVO

Pensar críticamente, exige estar alerta para no naturalizar nuestra propia mirada y convertir en objeto de reflexión crítico todas y cada una de las operaciones mentales, así como las decisiones que tomamos. Corresponde a lo que Freire llama una actitud autocrítica frente a nuestras propias lecturas y prácticas frente a la realidad. Para Lipman,

el pensamiento complejo es el que es conciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que apoya sus conclusiones (...) Examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y su punto de vista propios... de la misma manera que implica pensar sobre la materia objeto de examen (Lipman, 1998: 67).

LOS SUJETOS CRÍTICOS BUSCAN UNA COHERENCIA ENTRE EL PENSAR Y ACTUAR

El pensamiento y la subjetividad crítica cobra sentido en la medida en que posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras (*praxis*). Esta articulación de teoría y práctica acorde con los criterios y valores alternativos, corresponde a lo que los griegos denominaban *phronesis*: el actuar desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad (Borda, 1995). El pensamiento crítico posibilita una autonomía solidaria de los sujetos. En fin, podemos afirmar que la educación desde paradigmas críticos debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables.

BIBLIOGRAFÍA

- Arciniegas, C. 2003 *Aproximación psicológica a la categoría de pensamiento crítico(s/d)*
- Barragán, D. y Torres, A. 2017 *Sistematización como investigación interpretativa crítica*. (Bogotá: Síntesis /El Búho). En prensa.
- Barreiro, J. 1974 *Educación popular y proceso de concientización* (México: Siglo XXI).
- Boisbert, J. 2004 *La formación de Pensamiento crítico. Teoría y Práctica* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Carr, W. y Kemmis, S. 1988 *Teoría crítica de la enseñanza* (Barcelona: Martínez Roca).
- Cendales, L. y Mariño, G. 2004 *Educación no formal y educación popular* (Caracas: Fe y Alegría).
- Borda, F. 1994 *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis* (Bogotá: Tercer Mundo).
- Borda, F. 1995 *Investigación Acción, ciencia y educación popular en los 90'* (La Habana: Consejo de Educación de Adultos de América Latina-CEAAL. Taller Internacional).
- Ferrer, V. 1998 "Introducción" en Lipman, M. *Pensamiento complejo y educación* (Madrid: La Torre).
- Freire, P. 1970 *La pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).
- Freire, P. 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo XXI).
- Freire, P. 2001 *Pedagogía de la indignación* (Madrid: Morata).
- Freire, P. 2016 *El lugar del pensamiento en la educación* (Barcelona: Octaedro).
- Foucault, M. 1995 "¿Qué es la crítica? [Crítica y *Aufklärung*]" en *Daimon, Revista de Filosofía* N° 11 (Murcia: Universidad de Murcia).
- Lipman, M. 1998 *Pensamiento complejo y educación* (Madrid: La Torre).
- Mejía, M. 2009 "Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica" en *La Piragua* N° 30 (Panamá).
- Mejía, M. 2012 *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur* (Bogotá: Magisterio Editorial).
- Ortega, P. 2009 "La pedagogía crítica. Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos" en *Pedagogía y saberes* N°31 (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional).
- Puerta, J. 2015 *Interpretar el horizonte* (Caracas: CELARG).

- Sánchez, I. y Sosa, R. (coord.) 2004 *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (México D.F.: UNAM/Siglo XXI).
- de Sousa Santos, B. 2006 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Buenos Aires: CLACSO).
- de Sousa Santos, B. 2009 *Una epistemología del Sur* (México: CLACSO/Siglo XXI).
- Scott, J. 2000 *Los dominados y el arte de la resistencia* (México D.F.: Editorial Era).
- Torres, A. 1993 “La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas” en *La Piragua* N° 7 (Santiago de Chile: CEAAL).
- Torres, A. 2007 *La educación popular. Trayectoria y actualidad* (Bogotá: El Búho).
- Torres, A. 2010 “Educación popular y paradigmas emancipadores” en *Contexto y educação* N°83 *Revista do programa de pós-graduação em Educação nas Ciências* (Ijuí: Editora UNIJUI).
- Torres, A. 2014 *Hacer historia desde abajo y desde el sur* (Bogotá: Desde abajo).
- Useche, O. 2016 “Pensamiento crítico y subjetividades de resistencia” en Piedrahita, C.; Díaz, Á. y Vommaro, P. *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (Bogotá, DES/CLACSO).
- Walzer, M. 1993 *Interpretación y crítica social* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión).
- Zémelman, H. 1987 *Uso crítico de la teoría* (México DF: El Colegio de México).
- Zémelman, H. 1989 *De la historia a la política. La experiencia de América Latina* (México: Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas).
- Zémelman, H. 1991 *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (2 vols.) (Barcelona: Anthropos/El Colegio de México).
- Zémelman, H. 2004 “Pensar teórico y pensar epistémico” en Sánchez, I. y Sosa, R. *América latina: Los desafíos del pensamiento crítico* (México: UNAM/Siglo XXI).
- Zapata, Y. 2010 *La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vygotski*. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Filosofía, Bogotá, Universidad Javeriana

Alfredo Manuel Ghiso*

CONVERSACIONES

ENTRE EL LEGADO DE LOS QUE ME PRECEDEN, Y MI QUEHACER EDUCATIVO**

*En el recuerdo de: Paulo Freire, Hugo Zemelman,
Francisco Gutiérrez, Orlando Fals Borda.
A todas las maestras y maestros de América
del Sur, sin ellos nada se podría.*

*“...nadie nace educador. La gente
se va haciendo médico, profesor...”*

*“...trate de amar. Y, tratando de amar,
nunca deje de querer conocer.”*

*“...no se puede olvidar la experiencia social en
la que participo, mi formación, mis creencias,
mi cultura, mi opción política, mi esperanza.”*

Freire, 1921-1997

PARA EMPEZAR A CONVERSAR

Hace 20 años partió de esta dimensión terrenal el maestro Paulo Freire, el texto que comparto está escrito en su memoria, reivindicando en mi experiencia y sentipensamiento su presencia orientadora, con su consejo: *“No quiero que me repitan, quiero que me reinventen”* (Streck, 2015, 258)

* Educador popular, Docente e investigador en grado y posgrado en diversas universidades. Miembro fundador del grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Colaborador del Programa de Sistematización CEAAL.

** Debo el título y la idea inicial de este texto al inspirador final del capítulo XI del libro: Contreras Domingo, J; Pérez de Lara Ferré N “Investigar la experiencia educativa.”

Agradezco a *Sandra Liliana Yepes Ossa* y *Sandra Milena García* las lecturas, sus amorosas sugerencias y los ánimos brindados durante este ejercicio de escritura.

Pensar la práctica docente, pedagógica hoy, para muchos educadores, maestras, profesores se ha vuelto a desafío, una especie de reto que se enfrenta a mandatos de una tecnocracia que impone, modos, formatos, esquemas y recetas de cómo, el quehacer educativo, debe ser informado mas no pensado, amado, recreado. Una situación ideológica y política que está inhabilitando la reflexividad y la creatividad de muchas y muchos educadores en América Latina (Ghiso, 2015).

La cotidianidad del educador, de la educadora aparece invadida y conquistada por lo que se ha llamado: “*pensamiento único*” y por un lenguaje que aparenta ser globalizado, estandarizado. Pensamiento y lenguaje que llevan a naturalizar las exclusiones, a perder la capacidad de indignarnos, anulando las diferencias y diversidades en aras de una homogeneidad que no amenace, que no extrañe y que se haga fácilmente cómplice de acciones corruptas, clientelistas, arbitrarias y violentas. Pensamiento y lenguaje cínicos, que construyen discursos en torno a las competencias, la eficacia, la calidad de la educación; discursos pseudopedagógicos orientados a la privatización de la educación pública.

Pensamientos y lenguajes que no buscan desarrollar poderes en educadores y educandos, que no son recursos para enfrentar el desencanto, la depresión, la dominación, la opresión, porque sitúan a los miembros de la comunidad educativa en una relación de dependencia, de marginalidad, de indignidad que cosifica y debilita la cultura, los ideales y al individuo (Ghiso, 2010).

Múltiples dispositivos políticos, ideológicos, económicos y tecnológicos se unen para desintegrar y desarticular sueños, sentidos, utopías, subjetividades, conocimientos, relatos, historias, afectando la práctica educativa, en la que los sentidos no concuerdan con las acciones, las palabras desconocen y niegan los hechos, configurando así, en docentes y aprendices, una disposición a la sumisión, a la credulidad, a la insignificancia, a lo autoritario, a lo conformista, a la desesperanza. Todo esto lleva a concebir la realidad social como algo que no podemos transformar, una realidad en la que tenemos que actuar sin pretender cambiar nada.

Por lo anterior, el reflexionar la práctica educativa, hoy, es un acto de coraje, imaginación y autonomía; realizado desde la esperanza de cambio, que enfrenta la opresión que no solo viven los educandos, sino que también experimentan todos aquellos que se empeñan en desarrollar una labor educativa, en un contexto que somete y aliena al hacer, sentir y pensar de los sujetos.

Este texto está enraizado en la esperanza solidaria y pretende compartir una reflexión, sentipensada sobre la experiencia como

educador que se inicia hace más de cuarenta años en labores de catequesis en un pueblo de Santa Fe, luego como joven maestro rural de primaria y bachillerato en Viedma, puerta de la Patagonia Argentina, como alfabetizador de jóvenes y personas adultas en diferentes países de nuestra América del Sur, como educador popular vinculado a centros de promoción y educación campesina, unido al CEAAL coordinando por un tiempo la Red de Alfabetización y apoyando las reflexiones sobre IAP (investigación acción participativa) y sistematización; para terminar mi ciclo laboral institucional, como educador popular universitario de varios cientos de estudiantes de pregrado y postgrado de diferentes universidades públicas y privadas.

Con Paulo Freire aprendí, entre otras cosas que, cuando uno reflexiona, lo hace desde un contexto social y desde unas circunstancias personales que ponen en unas condiciones particulares la emoción y el interés, imprescindibles, en este ejercicio de poder dignificante de pensarse, de recorrerse, de descubrir, en el acontecer de las cosas vividas, ideas y estrategias que emergen configurando y estructurando prácticas, en este caso educativas, docentes; por esto es necesario pensar la experiencia desde un contexto y desde unas situaciones que plantean retos como el de construir una Colombia para la vida, la dignidad, la justicia social, la paz o, por el contrario, continuar en la guerra, el miedo, la intolerancia, la dependencia y las certidumbres de dogmatismos que excluyen e impiden sentir compasión, cuidar y reconocer al otro. Este contexto desafiante, requiere ser enfrentado desde opciones éticas, políticas y pedagógicas y, para que estas se hagan realidad, se necesita percepción esperanzada del mundo, imaginación, coraje y amor; de lo contrario estaremos formando en la frustración, la depresión y la desesperanza.

Mi experiencia como educador, siempre ha estado marcada, modelada, acompañada por pensamientos e ideas que operan como criterios de significación y por sentidos generados en un diálogo permanente con otros maestros y educadores cercanos y lejanos, como es el caso de Paulo Freire, Hugo Zemelman y Orlando Fals Borda, entre muchos otros¹. Sus aportes formaron en mí renovados e inquietantes nudos y ejes de acción/reflexión, que me orientaron en el camino de búsqueda y construcción de un sujeto de acción y reflexión pedagógica pertinente y auténtica.

1 Sea el momento de realizar un agradecimiento sentido a: Lola Cendales, Marco Raul Mejia, Alfonso Torres Carrillo, Neftali Martínez, Germán Neira, Mario Acevedo, Miryan Zuñiga, Marta Eugenia Arango, Piedad Ortega, Jorge Osorio, Oscar Jara, Denise Najmanovich, y el recuerdo de Joao Francisco De Souza, Francisco Gutiérrez

La reflexión que comparto, en este texto, está centrada en torno a algunos pensamientos, criterios de significación y sentido generados en la trayectoria del quehacer como educador. De estas claves pedagógicas me fui haciendo consciente a lo largo de más de 40 años de experiencias reflexionadas. Con el texto, que comparto, no pretendo transformar o traducir el saber generado en la práctica pedagógica en conceptos, teorizaciones o axiologías, sólo espero que el escrito deleve las conexiones entre quehacer pedagógico, nicho de experiencias y reflexiones educativas, y el pensamiento del maestro brasileño: Paulo Freire.

Estas notas quieren comunicar algunos recorridos y exploraciones sobre un hacer y un saber, para descubrir y mostrar cómo *lo inédito se hace viable*, cómo es posible llevar a la práctica opciones y principios de humanidad, dignidad, autonomía, solidaridad y amorosidad, que, para algunos pensadores y docentes, son vistos como “anacrónicos”², negando así, muchas experiencias educativas de la América del Sur, que desde la creatividad, la constancia y el compromiso han optado por el cambio social, político, económico y cultural.

PRÁCTICA EDUCATIVA, PRÁCTICA POLÍTICA

Fui formado como maestro en una escuela normal privada y confesional de la provincia de Buenos Aires, en la década de los 60 del siglo pasado. El centro educativo se esmeraba en formar buenos maestros, porque era sólo para hombres. Tengo que decir sin orgullo que nos sentíamos buenos, porque sabíamos hacer el bien, en los espacios en los que nos pusieran y con el tipo de población que fuera, niños, niñas, jóvenes como uno, en esa época, adultos y personas ancianas. Lo practicábamos todo, nos esmerábamos por querer bien a nuestros estudiantes fueran los que fueran. La humanidad bondadosa que transmitían nuestros actos era refleja, instintiva, inconsciente. En la escuela normal no recibimos una formación política explícita aunque después con la distancia que otorga la edad y la conciencia nos dimos cuenta que era clerical, aunque se decía libre para enfrentar el laicismo y el anarquismo de nuestros mayores, y veladamente antiperonista ante los jóvenes, que no sabíamos leer los signos de los que nos hacíamos abanderados y portavoces, pero que si los leían nuestros padres, unos a favor y otros en contra de nuestras posturas y discursos inconscientes...

2 “Pretender que el conocimiento fluya solo por medio de intercambios comunitarios, como un don recíproco, ajeno a cualquier contacto con intereses materiales lucrativos, es un completo anacronismo” (Brunner, 2015).

Por otro lado, a lo largo de los cinco o seis años pasados en la normal, pude ver cientos de obras de teatro dirigidas por los profesores y representadas por los estudiantes, en ellos nazis y comunistas por igual, aparecían como seres satánicos, a los que había que hacerles frente, tenerles miedo, pero no mucho. Frente a ellos era posible luchar, hasta con armas, por la defensa de la fe y de la vida (Primero la fe y después la vida). En esa época, escuché de mis profesores lecturas y exposiciones sobre los asesinatos de los Kennedy, la guerra de Vietnam, las luchas de Martin Luther King y la defensa del “mundo libre (capitalista)” que mantenía Estados Unidos; algunos maestros no ocultaban, ni silenciaban el genocidio producido por los bombardeos con napalm; del mismo modo comentaban como el hombre había llegado a la luna y en África se estaban dando luchas independentistas.

Algo raro pasó cuando estaba promediando la mitad de mi formación como maestro: llegó un profesor que además de contar las maldades de los comunistas en Cuba, también nos contó cómo habían alfabetizado la nación, el éxito obtenido y de la importancia del alfabetismo para el desarrollo de un país. Al querer indagar más este asunto me encontré con los movimientos juveniles de protesta contra la guerra de Vietnam y contra la invasión de las tropas soviéticas en Checoslovaquia. Luego, antes de graduarme como maestro, me hice participe a la distancia del *mayo del 68* francés que, a pesar de las dictaduras, tuvieron eco en algunas revueltas estudiantiles y sindicales en el país.

Una vez egresado, como maestro novato, en las márgenes rurales de dos provincias argentinas muy diferentes: Santa Fe y Rio Negro, repliqué, a mi manera, lo que había aprendido; todo lo que hacía era realizado desde la bondad, el voluntarismo, y los principios de humanidad que no podía desligar de mí. Daba a esos niños y a esos adultos lo mejor que tenía, buscaba formas para que me entendieran y me contentaba con sonrisas y agradecimientos.

Fue en la entrada a la universidad pública, al indagar sobre Mao y la revolución cultural, al ponerme en contacto con maestras y maestros militantes de los movimientos sociales y políticos que en esos momentos convocaban en Argentina, que adquirió, para mí, mayor importancia el contexto político y económico de América del Sur; por ello vibré con Chile, cuando en 1970 logró un gobierno socialista por la vía democrática.

Ocupó un lugar particular, en mi experiencia docente, la participación en las movilizaciones y paros organizados por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y en las luchas de los chacareros (campesinos minifundistas)

del valle inferior del Río Negro. Haciendo parte de estos procesos experimentaba cómo la dictadura militar argentina perseguía, golpeaba³ y desaparecía maestras y maestros que, con sus prácticas educativas y sindicales, estaban apostando y apuntalando otro tipo de sociedad. Fue en esos momentos marcados por la angustia y la necesidad de respuestas – pistas- que me llegaron los pensamientos de pedagogos (hombres y mujeres) sur americanos, que nunca habían sido mencionados en la normal.

Así descubrí, después de tres años de salir de la normal que algo no sabía, que algo no me habían enseñado, que algo había que preguntarse y merecía respuestas claras y presentí que las respuestas que me diera iban a marcar mi vida futura como persona y como profesional. Fue en esos momentos que me vine a dar cuenta que había sido educado para hacer el bien desde una perspectiva elitista y que estaba educando en una bondad que no resistía un análisis político de problemas, necesidades a las que respondía o de las experiencias que me exigían una participación crítica que me llevara a optar y decidir conscientemente.

La bondad aprendida, como principio moral desde el deber ser de un maestro enajenaba, alienaba la opción ético/política y con ella la criticidad que me situaba como sujeto de poder. Aquí vale la pena una claridad, nuestra opción por la moral de la bondad, no era ingenua, tenía unos fuertes amarres con el pensamiento de la iglesia católica temerosa de dar pasos explícitos en su opción por los pobres. En concreto, no había sido formado en la historicidad crítica de la práctica educativa desde una perspectiva política que nos aclarara a quiénes y a qué sistema socioeconómico se estaba sirviendo. Siempre había sido un educador político, aunque no siempre fui consciente de ello. Fue en el momento de dar respuestas a estas inquietudes que aparece el maestro Paulo Freire, censurado en la universidad y perseguido de muchas maneras por las dictaduras militares de América del Sur.

De la mano de los textos de Paulo me fui haciendo consciente, me fui dando cuenta que la realidad social, política y económica es obra de nosotros y que su transformación exige opciones y acciones que vayan profundizando y haciendo propias la toma de conciencia de aquello que hacemos para mantener las cosas como están o de aquello que hacemos para cambiarlas (Freire, 1970).

Así es que empecé a pensar la educación, como algo que no lo puede todo, pero que sin ella pocas cosas pueden cambiar en las

3 Mientras escribo recibo la noticia acerca de la represión del gobierno argentino de Macri a los maestros. Cfr: <https://www.pagina12.com.ar/31156-la-justificacion-de-la-represion>.

personas y en las estructuras socioeconómicas, políticas, culturales y ambientales. De esta manera me di cuenta que soy un sujeto político en formación que forma a otros, no sólo para ser buenos humanos. Empiezo en mis prácticas a desarrollar estrategias de humanización crítica que se expresaban en ejercicios cotidianos de poder, toma de decisiones, participación, dignidad, justicia, cuidado de la vida; empecé desde esa época a diseñar mediaciones pedagógicas en las que pudiéramos experimentar educandos y educador, lo que puede ser la liberación de sometimientos, mitificaciones y opresiones.

“De ahí la necesidad urgente de aprender a manejar los instrumentos de poder que disponíamos, poniéndolos lo más sabia y eficazmente posible al servicio de nuestro sueño político.” (Freire, 1996:120)

Descubrir que la práctica pedagógica, como educador popular, maestro, profesor o docente universitario no es neutral, política y éticamente; así como entender que la opción que tome se expresa en lo que haga con los educandos y miembros de la comunidad educativa, al permitir cambiar condiciones de sometimiento, opresión y de silenciamiento; todo esto marcó mi opción y mis búsquedas pedagógicas, determinó mis responsabilidades, permitió el diseño de estrategias y mediaciones pedagógicas, que tampoco eran, ni son neutrales, como lo supone la tecnocracia instalada en la institucionalidad que ordena y adiestra el quehacer pedagógico de maestros y maestras.

Hoy, reconocer la politicidad de las prácticas educativas, como acciones específicamente humanas, orientadas por intereses, ideales, utopías y objetivos es un desafío. En la tecnocracia que domina nuestro hacer y pensar como educadores o educadoras, es todo un reto reconocer la naturaleza política de nuestras prácticas así como la imposibilidad de su neutralidad valórica: o le apostamos a la vida, o sostenemos este sistema depredador y orientado a generar muerte. La práctica educativa, más allá de mis decisiones y conciencia es y será un quehacer político.

Cuando con otros educadores y educadoras nos hacemos conscientes de la politicidad de nuestra práctica y de la imposibilidad de la neutralidad en ella, forjamos un saber especial que no podemos abandonar, dado que son saberes en movimiento que sustentan las luchas que damos todos los días, por nosotros y por los educandos. Aunque tenemos que recordar consejos como: “A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción , sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida que reconozco que como educador soy un político, también

entendiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia.” (Freire, 1994: 63)

SOMOS CONDICIONADOS, NO DETERMINADOS

Somos como somos, las cosas son como son, o son porque así las quiso el destino, dios o la suerte. Somos violentos por naturaleza, nada puede cambiar la tragedia de estos pueblos. Solo un golpe de suerte nos cambia, nada hay que hacer, las cartas están jugadas. Así me dijeron que hiciera las cosas y así se han venido haciendo aquí, desde que el mundo es mundo. *Cambiar es un imposible*, no te das cuenta de quién eres, de que, además de pobre, eres incapaz de asumir tu propia vida y el desprecio de la sociedad.

Me formaron con el sueño de un paraíso al que hay que llegar, con *una realidad que hay que soportar estoicamente, sin protestar, sin procurar cambios* que involucren a otros, además del interesado. Porque *el progreso se logra de manera individual y compitiendo con el otro*, es la ley de la selva, del más fuerte, del más evolucionado, del que tiene más saliva, no del que tiene más hambre.

Desde estos parámetros propios del sentido común patriarcal, machista, capitalista formamos a otros en nuestros salones y con las actividades que diseñamos. *Estamos destinados, predeterminados a competir, para ello pulamos nuestras competencias, estamos determinados por el mercado* a compararnos con nuestros competidores, por lo tanto sigamos los protocolos que nos permitan llegar a los estándares de medición.

Paulo Freire afirmaba: “El hombre y la mujer hacen la historia a partir de una circunstancia concreta dada, de una estructura que ya existe cuando la gente llega al mundo. Pero ese tiempo y ese espacio tienen que ser un tiempo de posibilidad y no un tiempo- espacio que los determine mecánicamente” (Freire, 1997b:104)

Mi quehacer docente orientado por el cambio, por la humanización, la dignificación de las personas no era compatible con una serie de fatalismos, determinismos, mecanicismos, legalismos que situaban mi labor en una inmovilidad repetitiva, que me inhabilitaban como creador; como generador y promotor de procesos de descubrimientos, de búsquedas.

Mi experiencia, como la de otras y otros docentes es histórica, contextualizada, que es lo mismo que decir está situada en una serie de condicionamientos, de los que toca hacerse conscientes en el día a día para poder tomar decisiones, reconocer pistas y rutas que transitar; para asumir los riesgos y las incertidumbres. Educar para y en la incertidumbre es educar en contra de las certidumbres y determi-

nismos, que equivale a decir educar en contra de los autoritarismos, caracterizados por ser portadores de certezas, leyes y dictámenes que se imponen, como bajados de la fuente de la verdad universal. (Gutiérrez, Prieto; 1992)

Reconocer que somos condicionados y que también la práctica opera en y con una serie de condicionamientos que la limitan en sus proyecciones, en los posibles cambios que esta pueda producir, ha sido un esfuerzo de pensar complejamente, en lógica ecológica, desprendiéndome de un pensamiento simplificador. Lo que llevó a un permanente ejercicio de pensar ecológico/estratégico, porque nada está determinado, en un permanente ejercicio de hacer en libertad, y esto porque “hemos podido reflexionar sobre el propio condicionamiento e ir más allá de él, lo que no sería posible en el caso del determinismo. El ser determinado se halla encerrado en los límites de su propia determinación.” (Freire, 1996: 15)

Hoy la tecnocracia establecida en la institucionalidad, sus modelos de planeación, de evaluación y monitoreo se nos presentan como determinismos, como una serie de mandamientos inamovibles, con ínfulas de cientificidad, a los que hay que someterse y frente a los cuales no vale criticidad, ni saberes experienciales o conocimientos científicos críticos. En el vencer los nuevos determinismos impuestos por políticas globalizadas, que establecen estándares de resultados, de eficiencia, se juegan algunas de las tantas dimensiones de la lucha política de los educadores.

El tecnofascismo⁴, como lo señalara Ivan Illich tiene una serie de rasgos que Paulo sintetiza así (Illich, 1981):

“(…) una visión mecanicista de la historia, reduciendo el futuro a algo inexorable, castra a las mujeres y a los hombres en su capacidad de decidir, de optar, pero no tiene la fuerza suficiente para cambiar la naturaleza de la historia.” (Freire, 1996:16)

Pensar en nuestros condicionamientos, nos abre a mirar posibilidades, a imaginar futuros posibles, porque *lo que podamos hacer, lo que necesitamos hacer depende de los mundos que percibimos y de las posibilidades que podamos imaginar*⁵, en ellas no tienen lugar determinismos científicos, mecanicismos tecnocráticos, ni fatalismos religiosos. Todos ellos nos inmovilizan, nos inhabilitan como sujetos de poder,

4 Término acuñado por Ivan Illich, expuesto en el ensayo titulado Profesiones inhabilitantes.

5 Esta frase generadora creo fue expresada alguna vez por Denise Najmanovich, epistemóloga argentina.

de expresión, de libertad, de creación; y no podemos ser educadores para el cambio, si nuestra emoción, pensamientos y acciones están determinadas, anclados, preestablecidos mecánica y tecnocráticamente.

La práctica educativa para la dignificación y la vida es un imposible en este emocionar, pensar y actuar determinista, en el que sólo tiene sentido el adiestramiento, el amaestramiento, el instruccionalismo, cuya expresión en toda su carga patológica se manifiesta en la acción instrumental de preparar alumnos y alumnas para que rindan satisfactoriamente pruebas estandarizadas para que el país, con su ministra de educación, queden en un sitio de algún honor frente a los compromisos, hoy determinismos, asumidos ante la OECD, por el resultado de las pruebas PISA.

Reconocernos condicionados y entender nuestras prácticas situadas en una historicidad comprendida como posibilidad, nos lleva a resituarnos como sujetos pertinentes de reflexión y de acción⁶, lo que implica visualizar las diferentes áreas de acción en las que el conflicto y las tensiones a superar se pondrán de manifiesto, y sin duda, algunas de ellas serán: administración educativa, gestión académica, evaluación de procesos y resultados, gestión comunitaria y sistematización. En estas áreas es clara la instalación del tecnofascismo que, con su visión mecanicista, inmovilizante y adiestradora favorece a las clases dominantes.

“La educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por sí mismos, generarían la necesidad de educación.” (Freire, 1996: 16-17)

CONTEXTOS DEL EDUCANDO Y DEL EDUCADOR. LA COMPASIÓN

“El proceso educativo debe partir de las realidades que rodean al educando”

Freire, 1989

Como educador lo que primero me golpeó emocional, política y pedagógicamente fue la desigualdad, la miseria, la exclusión, la pobreza. En la escuela normal regentada por la iglesia católica, nos adiestraron al encuentro con la injusticia social, reconocimos villas miserias, las concurrimos, se nos llegaron a hacer familiares y deseables algunos llegábamos a decir: *qué bueno trabajar con pibes villeros...*

6 Mensaje que el maestro Orlando Fals Borda, nos repetía, ser sujetos pertinentes de estudio y acción.

A lo largo del proceso de formación como educador se nos aproximó y me acerqué lentamente a la exclusión y el descrédito de unos hacia otros. Lo experiencí cuando nos llevaron, poco a poco, a practicar en el reformatorio de Marcos Paz. Aprendí a enfrentar el desprecio de ellos hacia mí, como a caracterizar a los despreciables, niños y jóvenes huérfanos, indeseables o infractores. Así, desde la formación como educador hasta hoy, la pobreza, la exclusión, el desprecio y la desigualdad se me presentan como constantes a enfrentar teórica, política y pedagógicamente.

En la experiencia de andar por América del Sur reconocí con mayor contundencia la diversidad étnica y cultural de los pueblos, no era sólo la desigualdad lo que nos vinculaba y desvinculaba, sino que también la diversidad nos desligaba, ligaba y religaba. Ante la diversidad, el pedagogo se vuelve educador y educando, se vuelve ignorante y aprendiz, se vuelve sujeto de pregunta sin respuestas, porque estas están radicadas en el otro, en la respuesta *otra*⁷. La diversidad abre a la escucha activa, a reconocer y respetar al otro y sobre todo a descubrir la compasión como acción pedagógica y opción ética.

La diferencia la apropié con mayor claridad en la reflexión y en la acción como educador popular en las comunidades campesinas y en la academia universitaria. Aprendizaje ejemplar el obtenido con Eusebio, un campesino que tuvo la bondad de regalarme su observación o reclamo: *Maestro, usted ordenó no preguntó*. Si como educador ordeno, es que parto desde mi lugar, no desde la situación, decisiones, necesidades del otro y, con toda seguridad, si ordeno es que no me di cuenta de las diferencias. El reconocimiento de la diferencia quiebra el autoritarismo que homogeneiza, que no ve sino repeticiones de un repertorio de ideas, actitudes y acciones similares, idénticas. El pensamiento teórico propio de la ciencia colonialista o el pensamiento único, promovido por la inteligencia tecnocrática, están inhabilitados e inhabilitan para ver la diferencia y las condiciones que ésta genera en la construcción de conocimientos (Zemelman, 2005). Ante esto señalaba Paulo Freire: "(...) Es increíble ver como en líneas generales (...), existe en las escuelas un desprecio burocrático hacia todo lo que ocurrió antes de la escuela y que continuará ocurriendo a pesar de la escuela (...) Es como si la escuela debiera asumir por decreto divino la tarea de borrar de la memoria y del cuerpo consciente de los niños ese lenguaje, que en el fondo es un comportamiento, que en el fondo es un sentimiento y una percepción del mundo con que llega el niño" (Freire, 2016: 121)

7 El lugar en el cual actúa y piensa el "otro", se despliega el conocimiento "otro". Y es acá donde debe actuar; necesariamente, el pensamiento crítico. Ampliar esta noción en Palermo, Z. (2009).

Un reclamo que me he hecho siempre como educador, es el de dedicar un tiempo a la reflexión y sistematización de cómo he configurado en mí, la percepción y los lenguajes de la desigualdad, diversidad y diferencia, así como de las posibilidades que puedo imaginar desde ellos.

Como educador también experiencí la violencia, el miedo, el silenciamiento, el rechazo. Ser objeto de amenazas, de golpes. Ser observado por la tropa desde las ventanas del salón de clase. Saber del asesinato de estudiantes campesinos. Saber de la desaparición de colegas docentes y no poder hacer nada. Estar dictando un seminario cuando se oyen los disparos que asesinan a un colega antropólogo en la universidad. Ver los rostros aterrados de los estudiantes en el cruce de balas entre el ejército y la guerrilla. Rescatar de las fuerzas paramilitares estudiantes hombres y mujeres. Saber que se sale, pero no asegurar el regreso. Son cosas que marcan la vida de un educador, huellas que no se olvidan cuando la práctica pedagógica busca humanizar, dignificar y optar por la vida.

La desigualdad, la diversidad, el miedo, el silenciamiento, la violencia, los abusos, las amenazas, las alegrías, las posibilidades, la capacidad de celebración son todos contextos múltiples y particulares desde donde inician los procesos educativos. Desde una perspectiva autoritaria, instruccional o tecnocrática no se reconoce al otro en su contexto, porque no se busca transformar nada ni en la realidad ni en los sujetos, lo que se busca es que reproduzcan, repitan, actúen como el dominador, el tirano, lo determina.

El partir desde la realidad de los sujetos es un acto de *com-pasión*, es una decisión ética, política y pedagógica de compartir la pasión del otro y con el otro, es un sufrir con él, un alegrarse con él, un superar dificultades con él, un recorrer caminos con el otro. Partir de los contextos de los sujetos de la práctica educativa, reconocer las situaciones que viven y que sirven de nicho ecológico del proceso educativo, no es un acto de caridad, o de mirar hacia los de abajo; todo lo contrario, es el momento de acercarse, de oír el llamado del otro y de acompañarlos en las búsquedas.

El acompañamiento cobra un sentido particular en las propuestas de Educación Popular, porque hacen parte de un ethos, que da prioridad al trabajo de humanización de la vida de quienes han sido impedidos de ser (Freire, 1994). Una opción ética lleva a acompañar, convivir, respetar la alteridad, atender, cuidar especialmente a aquellos que sufren injusticias, exclusiones, discriminaciones con el fin de comprender y cambiar con ellos las condiciones que los someten, silencian y deprimen. En el decir de Paulo Freire: "Necesito saber o abrirme a la realidad de estos alumnos con los que comparto mi acti-

vidad pedagógica. Necesito volverme, si no absolutamente cercano a su forma de estar siendo, al menos no tan extraño y distante de ella. Y la disminución de mi extrañeza o de mi distancia de la realidad hostil que viven mis alumnos no es una cuestión de pura geografía. Mi apertura a la realidad negadora de su proyecto humano es una cuestión de mi real adhesión de ellos y ellas, a su derecho de ser. (...) disminuyo la distancia que me separa de sus condiciones negativas de vida en la medida en que ayudo a aprender cualquier saber, el del tornero o el del cirujano, con vistas al cambio del mundo, a la superación de las estructuras injustas, nunca con vistas a su inmovilización.” (Freire, 1997: 131-132)

EL ENCUENTRO, CONOCIMIENTO RELACIONAL

Desde el inicio de mi experiencia como educador, maestro o profesor universitario, a la manera del Zorro y El Principito⁸, me he venido encontrando con los y las estudiantes, primero sin verlos, después reconociéndolos (con una habilidad, la de acordarme de los nombres de cada uno, una); luego invitándolos a hacer parte de algo; pero, para que ese algo se diera entre el educador y educandos, he aprendido que tenemos que *domesticarnos*, que es lo mismo que decir *convertir al otro miembro de mi misma casa*, hacerse cómplices, crear lazos con los estudiantes.

El establecer vínculos pasa por querer el bien de las personas, que no está ligado sólo a la configuración de sentimientos y sentidos de identidad, pertenencia a un curso, o de confianza y solidaridad entre los miembros de un grupo de aula; el encuentro, también, está relacionado con el reconocimiento de contextos, la circulación de saberes y la construcción de conocimiento como proceso intersubjetivo orientado por deseos, intereses –intra-teóricos y extra-teóricos–, motivado por intercambios marcados por la curiosidad, motor de todo pensar epistémico (Zemelman, H. 2005 Freire, 1994; Ghiso, 2012).

“Lo que más me ha gustado ha sido que la clase se tome en forma de círculo, de manera que todos nos miremos y nos reconozcamos. Me gusta porque rompe el esquema de sentarse, mirar y escuchar al profesor dando una cátedra que pocas veces te da la oportunidad de cuestionar. Aquí tenemos la oportunidad de conocernos a nosotros mismos y a los demás, de reflexionarnos y enfrentarnos a una realidad.”

8 Hago referencia al capítulo 21 del libro de Antoine De Saint-Exupery, *El Principito*.

“Me parece curioso que en la mayoría de cursos *comparto* con compañeros, a los cuales ni siquiera me les sé el nombre y, en cursos como estos, es que nos preguntamos por el otro y construimos en conjunto...” (Estudiante de Grado -EG-; 13 noviembre 2009)⁹

“A veces necesitamos quien nos recuerde que más allá de ser y estar para el mundo y un sistema de producción... Hay un encuentro con el otro que nos *hace* y nos construye como sujetos políticos y sociales... Un encuentro de diálogo, de reconocernos y reconocer al otro... Y a partir de allí posibilitar nuevos conocimientos y experiencias en torno a la realidad que vivimos... Y seguiré compartiendo con otros esa misma experiencia...” (EG; 22 de mayo 2014)

Cuando el quehacer educativo está guiado por opciones ético/políticas y apuestas pedagógicas orientadas a la humanización, al cuidado y dignificación de la vida, no son ajenas emociones fundantes como la *amorosidad*, que se expresa en la relación con los educandos y en el propio proceso de conocer y aprender a conocer. “Es en la experiencia del encuentro donde se vivencia esta emoción luchadora que quiere abrirse paso en las posibilidades y potencia-lidades que ofrecen contextos y sujetos; por ello, la *amorosidad* está ligada a la *valentía* que permite enfrentar los acontecimientos que provocan miedos. El encuentro educativo es el nicho de la *amorosidad* no solo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. [...] es preciso que ese amor sea en realidad un amor armado, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar.” (Freire, 1994: 62-63)

En mi experiencia como educador, la creación de lazos es prioritaria, esto implica procesos de reconocimiento caracterizados por el diálogo, la negociación, las tensiones y la incertidumbre. El encuentro como clave pedagógica dignificante marca la diferencia con las prácticas educativas autoritarias, llenas de certezas, seguridades o de ilusiones de certidumbres teóricas, conceptuales, procesuales o administrativas que señalan “eficacias”, “innovaciones” y “calidades” de los conocimientos construidos y aprehendidos (Ghiso, 2012). Entender el actuar educativo, como un quehacer en el encuentro es humanizar, liberar, dignificar y construir democracia; lo contrario es deshumanizar, someter, reificar y fortalecer modelos autoritarios y guerreristas en la construcción de lo social. El encuentro educativo es un momento y un acto profundamente creativo. La práctica educativa entendida y vivenciada desde el encuentro y el diálogo, favore-

9 Textos, de correos electrónicos o Facebook de los estudiantes universitarios de la UDEA en cursos: pedagogía social, investigación social I, II, y III.

ce y fortalece procesos gnoseológicos que encaminan la creatividad, dado que mueven a observar, escuchar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, expresar, dramatizar, entre otras cosas.

“Más que un curso, es un espacio de aprendizajes, que permite el intercambio y la retroalimentación de saberes, a partir del encuentro con las y los otros. Ningún conocimiento es verdad absoluta, simplemente se pone en discusión lo que cada uno y cada una ha aprendido a lo largo de su formación, aportando al grupo diferentes percepciones sobre la realidad social. Valoro mucho el hecho de que personas pertenecientes a diferentes programas de la facultad puedan reunirse en un mismo espacio, ojala la Pedagogía social pudiera extenderse a toda la universidad porque es necesario rescatar el sentido de lo humano en la formación profesional.” (EG 10 agosto 2009)

Si es encuentro, la práctica educativa es una experiencia creativa, no es el resultado de que se aplique individualmente la imaginación, sino la resultante de integrar el diálogo, la negociación cultural, las habilidades mentales, las emociones y los múltiples lenguajes. Así entendido, el encuentro educativo impulsa las potencias creativas del grupo que requiere de respuestas y, para ello, a partir de conversaciones y nuevas coordinaciones, se desarrollan nuevos lenguajes indisciplinados y alternativos, capaces de interrogar incesantemente, de mirar la realidad desde distintos ángulos, para poner en tela de juicio toda certidumbre, estandarización, universalización u homologación.

Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos. (Freire, 1994:102)

El encuentro como experiencia educativa dialógica, gnoseológica y creativa, es una práctica humana que permite generar conciencia y reconocimiento de los límites a romper y de los territorios a conquistar creando condiciones en donde sean posibles la expresión, la apertura a lo que emerge en el diálogo, en las conversaciones y en los nuevos acuerdos. El encuentro educativo dinamiza procesos de enseñanza-aprendizaje-desaprendizaje, propiciado por ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las capacidades creativas de las personas y de los grupos, como para la manifestación de éstas en el macroentorno (contexto social, cultural e institucional) y en el microentorno (ambiente cotidiano, familiar y grupal).

“En esta clase en particular me llevé grandes sorpresas al escuchar a mis compañeros sobre sus intereses y expectativas. (...) mi sorpresa recayó en el hecho de que parecían estar bastante claras. Desde el principio, mi atención la había puesto en varias personas. Las dos primeras eran Rosa y José. Ellos dos eran estudiantes de antropología del penúltimo y quinto semestre, respectivamente. Mi atención se centró en ellos al sentir que podría acercarme a personas de otros pregrados que podrían compartirme por vía indirecta los grados de aprendizaje que ellos alcanzan sobre una temática específica como lo es la investigación cualitativa. José también asumió la vocería en su grupo y fue un tanto concreto al mismo tiempo que transmitía una cierta timidez o inseguridad... En ese momento él intentaba concretar sus ideas y hacerse escuchar, pero era confuso lo que decía y sus ojos estaban clavados en el piso, con la cabeza gacha. De pronto cerraba sus ojos y se tocaba las gafas como si pretendiera esconderse allí.” (EG 3 diciembre 2008)

La creatividad es una capacidad que se pone en juego en los encuentros que buscan enfrentar los desafíos de la realidad. La experiencia creativa surge en el encuentro educativo cuando se comparten y reconocen diversos universos conceptuales, culturales, cuando se identifican las desigualdades y en ellas se exploran los múltiples saberes. En el encuentro se expresan las diferencias en la puesta en escena de las lógicas y gramáticas apropiadas y aprendidas, pero también en los procedimientos heurísticos caracterizados por los distintos modos de pensar, sentir y hacer. El encuentro educativo como experiencia educativa y creativa permite generar conciencia crítica de lo que aparece o se silencia en las descripciones, en las comprensiones, en las explicaciones y en las expresiones. En este espacio se ponen de manifiesto dos diferentes y variados modos de *lenguajear*¹⁰ (libretos, pretextos, textos y redes semánticas) que expresan de manera libre y reflexiva las percepciones y representaciones de la realidad y de los diversos temas generadores de estudio y acción. Esta es una manera de descubrir lo que bloquea u obstaculiza la experiencia educativa o de aprendizaje. Paulo Freire decía respecto a los encuentros humanos:

No hay como negar que la experiencia de esas relaciones entrafña, por un lado, curiosidad humana –centrada en la propia práctica relacional- hacia el otro, curiosidad que se prolonga hacia otros campos. Es indiscutible que la participación necesaria de la curiosidad humana produce hallazgos que, en el fondo, son o bien objetos cognoscibles en proceso de develación, o bien el proceso relacional mismo, que

10 Término acuñado por el biólogo chileno Humberto Maturana en *Emociones y Lenguaje en educación y política*.

abre posibilidades de producción de interconocimientos para los sujetos de la relación. (Freire, 2015: 63)

Asumir la experiencia del encuentro como criterio orientador de la práctica socio/educativa, es transformar estructuras del saber y de la racionalidad tecnoburocrática aplicada al quehacer pedagógico, y para ello optar por política, epistemológica, metodológica y organizativamente por caminar en el encuentro dialógico y creativo, capaz de generar experiencias que transformen emociones, pensamientos, expresiones y acciones, reconociendo lo que está siendo mutilado, lo que está siendo desechado, lo que queda en las márgenes o fuera de ellas, territorio corporal, material, simbólico, real y virtual, presente en las experiencias educativas.

VOCES, PREGUNTA, DIÁLOGO

Escuchar, reconocer la voz de cada estudiante, descubrir en esas ellas desigualdades, diversidades, miedos, amenazas, alegrías y sueños, ha sido una de las tareas constantes y permanentes en mi vida como educador. Estar alerta, tener los radares prendidos para detectar la voz que estructura argumentos y los comunica, aquellas voces que aún latentes, son confusas, inseguras, ambiguas; o descubrir la voz reprimida, que se avergüenza de sí misma, que teme la presencia del otro, ha sido parte de la labor educativa que requirió aplicar mucha energía. Escuchar sus voces implicaba también responder a la exigencia de exponer mi voz a la escucha de mis estudiantes, voz que no se limitaba al aula, sino que recorrería cientos de kilómetros de pasillos, muchos metros cuadrados de patios, teatros, salones de actos, auditorios; vos de educador que habitaría con la voz de los estudiantes espacios domésticos sus casas, mis casas, sus bares, mis cafeterías y restaurantes.

Ellos tenían y ejercían el derecho de oír mi voz y de expresar sus voces, porque es a través de esas experiencias de decirnos cosas, de conversar, de exponer ideas, de gritar o guardar silencio – que es una manera de decir- que se construye cultura de vida, se desarrolla un compromiso de adquirir poder político.

Esto hace que el “empoderamiento” sea más que un acontecimiento, un evento individual o psicológico. Apunta a un proceso político de las clases dominadas... Experiencia de unir, de tener un discurso diferente y prohibido, de descubrir que ese discurso es válido aunque esté prohibido, de ver que ese discurso es bello aunque algunos digan que es feo, son experiencias culturales y pertenecen a la cultura del pueblo dominado. (Freire, 2015: 66)

En el encuentro, en el diálogo, en la posibilidad de compartir interrogantes y respuestas es donde las personas se potencian para la tarea común de saber y actuar; la criticidad se configura en la ex-

perencia de los intercambios mediados por lenguajes y palabras. La acogida, el reconocimiento se expresa en las acciones marcadas por el diálogo, entendido como apertura al otro que me escucha y me habla. Es la experiencia de reconocernos con otros, como seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, desde valores, sentidos y utopías.

“Me acuerdo perfectamente... Fue mi propia conquista... Y gracias a esos encuentros hoy puedo expresarme y saber que mi palabra tiene un gran valor. Ahí el valor de la escucha...” (EG 22 de mayo 2014)

El diálogo es una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación, porque es la forma de superar los fundamentalismos y de posibilitar el reconocimiento de los acuerdos y desacuerdos, de los conflictos generados por percepciones diferentes y de las disputas por dominios desiguales de conocimientos.

“Una experiencia, donde se le dio el sentido real a todo y donde partimos de mirarnos a nosotros mismos, para luego mirarnos con los demás y en relación a la diversidad que nos caracteriza... Es el momento mismo de encontrarse con las diferentes miradas de quienes nos rodean, de los sentires, de las experiencias, de los relatos... Donde la palabra y el valor de la misma permitía un tejido de cada uno y cada una...” (EG 22 de mayo 2014)

“Un espacio en el que uno se cuestiona su proceso de formación, su manera de relacionarse con los otros, de construir conocimiento frente a la realidad que vivimos y los problemas sociales que nos aquejan” (EG 22 de mayo 2014)

La existencia en tanto humana, decía Paulo Freire no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de cinismos sino de palabras auténticas con las cuales las personas nombramos lo que hacemos por transformar el mundo. No hay voces sin ética, no hay gritos o silencios sin posturas, no hay preguntas generadas desde no lugares, porque al existir como humanos fijamos un lugar, un contexto de enunciación, que al reconocerlo nos permite pronunciar el mundo con autenticidad. La palabra en las prácticas pedagógicas no es privilegio del docente sino derecho de todos los que participamos en el encuentro educativo. Las voces, las preguntas generadoras, el diálogo hacen parte del encuentro entre educando y educadores, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, describirlo, explicarlo, proyectarlo y compartirlo. (Freire, 1970)

Las voces, las preguntas el diálogo no son técnicas para generar interactividad, que las podemos usar para determinados logros y no para otros. Es común que se diga: *es que mi materia no se aprende dialogando; diga usted doctor, usted es el que sabe o, aquí, en este seminario, sólo la voz del docente es la que es digna de ser oída*. Tampoco diría Freire (2014) el diálogo, la conversación son tácticas para convertir a las y los estudiantes en amigos de uno. Si esto fuera así, serían técnicas de manipulación. (Freire, 2014)

El promover la palabra auténtica, el crear ambientes de escucha, el favorecer la pregunta curiosa capaz de reinterrogarse sobre el objeto del problema y de darse cuenta del lugar y contexto desde dónde se está preguntando; son todas prácticas que, vinculadas al quehacer educativo dignificador y solidario, forman seres humanos que se van configurando en seres críticamente comunicativos.

“El dialogo es un momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen. (...) Por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos podemos actuar críticamente para transformar la realidad.” (Freire, 2014: 159)

Ha sido claro, para mí, el legado y la insistencia de los maestros Freire, Fals, Gutiérrez y Zemelman respecto de que no es sólo una práctica en la que se favorece la palabra de forma libre, sino que esa palabra o ese silencio, está en relación y hace permanentemente referencia a la realidad, a la acción sobre el contexto, a los procesos en los que participamos, a los errores que cometemos en nuestro actuar. La palabra, el diálogo, las preguntas cobran vigor, sentido y significado en la medida en que están contextualizadas en un lugar de enunciación que invita y hace referencia a la acción de las personas, como sujetos de capacidades, de poder.

Es también importante reconocer que es desde el diálogo, desde el expresarse autónoma y libremente y desde el interrogar, que se valoran, resignifican y validan o no las formas de relacionarnos con los otros, formas injustas, desiguales, excluyentes, amenazadoras o discriminatorias. Si no hubiera la posibilidad de la expresión, si la palabra estuviera sometida, las condiciones de desigualdad y desprecio no serían denunciadas. Las preguntas, el diálogo, las voces que se entretujan en la comunicación afirman o cuestionan las relaciones, sus condiciones y la estructura de relacionamiento que las personas poseen y aplican en sus prácticas cotidianas.

Un legado freiriano es comprender el diálogo como conexión, como relación epistemológica: “El objeto que ha de ser conocido, en un de-

terminado lugar; vincula a esos dos sujetos cognitivos y los lleva a reflexionar juntos sobre el objeto. (...) La educación dialógica es una posición epistemológica y no una invención excéntrica o una práctica extraña venida de una parte exótica del mundo” (Freire, 2014: 161-162)

Otra herencia del maestro brasileño ha sido la de reconocer que no existen diálogos en vacíos políticos. Esto ha sido algo inconcebible para algunos colombianos que exigían hablar de paz, en las organizaciones e instituciones educativas, desde abstracciones y neutralidades. Es un imposible, toda voz, toda pregunta, todo encuentro dialógico se expresa y se da desde un lugar político que es generador y a la vez generado, recreado en el diálogo. Todo diálogo, toda conversación, así como la paz, son imperfectas, tienen límites y contradicciones que condicionan lo que podemos hacer. No hay diálogo que se establezca sobre la certidumbre. El encuentro mediado por la palabra y la pregunta es un nicho ecológico abierto a lo incierto que imprime tensiones en la interrelación.

Por ello proponer el diálogo como clave de práctica educativa popular y humanizadora es estar dispuesto a abrirse a lo inesperado, estar en capacidad de enfrentar las tensiones, reconocer que al ser un nicho ecológico imposible de programar o determinar, una vez que se pone en práctica, las direcciones y resultados pueden cambiar en relación a los intereses y necesidades de los que dialogan. Y, no está de más recordar que toda situación dialógica es una manifestación de que se puede ser docente, estudiante y mantener una relación humana sin autoritarismos, dependencias o sometimientos. Freire nos recordaba que el diálogo implica siempre una tensión entre la autoridad y la libertad. Un aula, una institución educativa, del nivel que sea, que aplica currículos dialógicos no es permisiva, es democrática.

LA SOLIDARIDAD CONFIGURADORA DE UN NOSOTROS

“El maestro tiene el deber de revivir, de renacer, a cada momento de su práctica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas.” (Freire, 1997b: 121)

La solidaridad es criterio, contenido, mensaje, identidad de toda práctica educativa popular; no es solo un referente ético, planteado en los proyectos educativos, no es un tema a tratar en las horas de relleno; no, es un modo de ser; de hacer; de tener; de sentir con el que me identifico y que caracteriza mi práctica educativa. La solidaridad, entonces no existe en el aire, sus formas y contenidos son concretos, prácticos y útiles. No es una entidad etérea; por el contrario, como diría Paulo Freire, vamos a plantear la solidaridad vista

no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comprometerse, de comprender; que se crea a través de la práctica [...] No es una cualidad abstracta que existe antes de nosotros, sino que se crea con nosotros (Freire, 1985:5)

Entender la solidaridad como un hacer con un sentido particular que se pone de manifiesto en modos de enfrentar la vida y de asumir la práctica pedagógica; que se expresa más allá del mundo cercano, porque va más allá de lo filial o fraterno, cobrando una connotación de riesgo por lo incierto, lo extraño e inseguro de la interacción y de sus imprevisibles resultados. La solidaridad, como práctica relacional supera el sentimiento de grupo, la lealtad de cuerpo, la actuación corporativa; ésta se hace palpable en actuaciones que van más allá de la unión de intereses particulares.

Hoy el sistema socioeconómico nos propone establecer claras distancias entre las personas para no quedar comprometidos. La exclusión, el desprecio, la discriminación, la injusticia resuenan débilmente en las personas y no sentir esa resonancia indica una distancia máxima y una solidaridad mínima porque los otros no llegan a ser reconocidos. En los medios de comunicación, en los códigos de las redes sociales de internet se enmascara la significación de la solidaridad como práctica política de cambio, al reducirla a imágenes asistencialistas o caritativas. Así se desvirtúa la naturaleza impugnadora del ser solidario en relación a la opción de construir una sociedad más justa, digna y humana. La solidaridad indignada, radical, llena de coraje e imaginación no es anunciada en campañas publicitarias o promovida por las fundaciones patrocinadas por damas de clase alta o por los grandes monopolios financieros; porque la solidaridad indignada posee un valor transformador al enfrentar las lógicas individualistas, competitivas, consumistas y depredadoras, sobre las que está montado el sistema social, político y económico.

Asumir en la práctica educativa la clave de la solidaridad ha sido, para mí, “estimular y posibilitar en las más diversas circunstancias la capacidad de intervención en el mundo y nunca lo contrario, el cruzarse de brazos ante los desafíos” (Freire, 2001). Es proponer un modo de actuación distinta, capaz de enfrentar la exclusión; apropiado para reconstruir las redes de cooperación y de comunicación social.

La habilidad de vivir solidariamente, de relacionarse con los otros en reciprocidad, respeto y corresponsabilidad es algo que se adquiere en contacto con la realidad, analizando las diferentes percepciones que tenemos sobre los hechos y decidiendo nuestro actuar. Saber leer las necesidades y demandas, analizar las situaciones que reclaman

nuestra atención y acción, y decidir en solidaridad la acción son todas habilidades que se adquieren en el proceso educativo, y esto sólo es posible si es intencionado.

En relación a ello Freire comentaba su trayectoria de socialización:

“... no solo jugué fútbol con niños de los arroyos y de los cerros, niños de las llamadas clases menos afortunadas, sino que además aprendí con ellos lo que significaba comer poco o no comer... Algunas opciones radicales –jamás sectarias- que me mueven hoy como educador, y por lo tanto como político, empezaron a gestarse en aquel tiempo distante.” (Freire, 1996: 89)

La solidaridad como clave de mi práctica pedagógica ha estado ligada a las tareas del escuchar atento, el entender pertinente, el atender paciente y en el actuar con otros, lo que ha significado también, respetar y proceder recíprocamente en el plano individual y colectivo.

“Si en verdad el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir... sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él.” (Freire, 1997: 131)

La solidaridad construye un nosotros pedagógico contextualizado, que permite romper la inercia de estar compartimentando la labor educativa de acuerdo a los intereses y a las conveniencias personales. Educar, aprender a construir conocimiento con otros, a resolver problemas con otros, a dialogar, a escuchar y a responder son acciones solidarias que muestran una experiencia de vida diferente a la que ofrece una educación bancaria, patristica, guerrerista, consumista y competitiva. Educar en un nosotros, que se forma en un contexto mediador, exige múltiples rupturas y desarrollar otras formas de establecer los vínculos y lazos sociales para ello requerimos memoria, conciencia crítica, mucho amor, grandes dosis de imaginación y coraje. Dos frases generadoras del maestro Paulo Freire, instalaron en mí el sentido y la naturaleza solidaria de la práctica educativa que humaniza y dignifica la vida:

(...) no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por otros, ni para otros, ni sin otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. (...) Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos.” (Freire, 1970b: 130,131) y “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (Freire, 1970:86)

AMOROSIDAD QUE CUIDA

Alguna vez escuché a Freire decir dos cosas que me llamaron la atención, y que en su momento no entendí: “solo se enseña a amar, amando” y “el amor es una fuerza transformadora”. Como docente fui formado con dos énfasis: la voluntad para hacer el bien, del que derivaba la responsabilidad de hacerlo desde el deber ser y la razón que funda los actos. Fue, después, cuando en la práctica entro en contacto con los educadores populares, en especial con Fals, Freire y el teólogo Leonardo Boff que me encuentro con una episteme y pedagogía “otra”, generada en América del Sur, la del “*sentipensamiento*”.

El encuentro sentipensante aplicado a las prácticas investigativas y educativas empezó a hacerse realidad al experimentar la apertura al amor, que ponía en otra dimensión el deber ser, la razón y la voluntad. Esta apertura al sentipensamiento, a la amorosidad, al querer bien significó la manera de reconocer la naturaleza y la magnitud del compromiso que asumía como educador. No era un compromiso que se me imponía desde un deber ser, era un compromiso desde el poder: puedo amar y todo lo que amo lo cuido responsablemente y todo lo que cuido, protejo, acompaño, asisto, defendiendo, también lo amo.

Este sentipensar pedagógico, este querer bien humano y educador, este amor que cuida, parte del reconocimiento, de la ubicación del otro, del reconocer sus necesidades y situación no solo desde la razón o el diagnóstico. Es un reconocer dispuesto a crear lazos, no a imponerlos, a generar condiciones para que los extraños nos volvamos cómplices en algo. La afectividad no es ajena al conocer, al aprender y al enseñar como en algún momento lo creí. El sentipensar, permite comprender la dimensión del amor contenido en el quehacer educativo y a la vez lleva a resignificar la práctica pedagógica, a encontrar un sentido que había estado censurado, oculto por su real poder transformador. “Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde su sentido.” (Freire, 1997:136)

El poder de despertar, estimular y desarrollar el gusto por el dialogar, el buscar con otros, el aprender surgen al interior del dinamismo del amor, de la solicitud recíproca. (Boff;2008). La práctica educativa sentipensante, amorosa, que quiere el bien está siempre centrada y orientada en función del otro, lo que significa una aventura, un camino a recorrer incierto. Esto la distingue de las prácticas del amaestrador, del instructor, del trasferidor de competencias, del que ejercita en destrezas, en donde el centro de ellos no es el otro, la relación con ellos no es amorosa porque lo que centra la atención, lo que realmente se quiere son los contenidos, las competencias, las destrezas. El amor

está presente si los motivos de la acción educativa son endógenos a las personas y se comunican en el diálogo; la amorosidad está ausente cuando los motivos que ordenan la práctica educativa son exógenos a los sujetos y se imponen a ellos desde la autoridad de un sistema, un pensum o un modo de ser educador.

Freire advertía:

“Es necesario volver a insistir en que no hay que pensar que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescindiera de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio...” (Freire, 1997: 136)

La epistemología y pedagogía sentipensante reúne todo eso porque es una propuesta orientada al otro que irrumpe frente a mí, y es allí cuando nace y se pone de manifiesto la dimensión ética de la práctica educativa o investigativa. El otro me obliga a adoptar una actitud, no en el discurso, sino en la práctica: lo acojo, creo lazos, lo reconozco, lo cuido o lo rechazo, soy indiferente, lo someto o lo que es catastrófico, lo elimino. El otro, diría Boff (2008), significa una propuesta que pide una respuesta, el otro es el que me llama. Antonie de Saint-Exupéry (2016) expresó eso mismo, de esta manera:

“– Buen día dijo el zorro
– Buen día –respondió cortésmente el principito pero no vio a nadie.
– Estoy aquí –dijo la voz– bajo el manzano...
[...]
– Ven a jugar conmigo- le propuso el principito estoy tan triste...
– No puedo jugar contigo –dijo el zorro– No estoy domesticado.”
(Saint-Exupéry; 2016: 65)

La dimensión ética de una pedagogía y episteme sentipensante, me permite vislumbrar que toda práctica educativa que busque construcción de sujetos, cambios en su realidad, pasa por procesos en los que convergen múltiples factores, todos orientados a construir un nosotros. Es el otro, el nosotros constituido, quienes hacen que surja una ética humanizadora e incluyente. Ante el otro nos sentimos responsables y se nos ofrece la posibilidad de querer bien, de sentir afecto, cariño al diferente y de establecer un diálogo, una alianza, una complicidad con él. Amar al otro es querer que exista en toda su potencia y plenitud, porque el amor además de hacer al otro importante lo potencia. Lamentablemente hoy muchas propuestas y prácticas educativas están orientadas por la indiferencia, el rechazo y la destrucción del otro, por ello todo su empeño está en recortar las potencias del otro,

reducirlas a competencias, mermar sus capacidades y poderes y orientar sus esfuerzos en adoptar un tipo de habilidades y destrezas que lo recortan, lo reducen, lo convierten en un hombre o mujer bonsái¹¹.

El amor siempre respetuoso, el cariño, el aprecio, el afecto que cuida y potencia la vida respeta la alteridad, se abre a ella y busca el encuentro, la complicidad, porque tiene el poder de hacer próximos a los distantes y a los extraños en cómplices¹². Solamente una propuesta educativa direccionada y que lleva a la práctica la ética del amor está a la altura de asumir los desafíos que llegan de la búsqueda de paz, de justicia; retos que surgen de la comunidad de la vida, depredada, devastada y amenazada en el presente y en su futuro.

Freire, a su manera, hablaba de esta pedagogía sentipensante, cuando afirmaba:

“(...) jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí una práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual.” (Freire, 1997: 139)

ALEGRE GRATITUD Y ESPERANZA ACTIVA

Una práctica alegre, grata, agradecida, gozosa ha sido, a lo largo de mi vida como educador, una permanente búsqueda. No podía, ni puedo entender como algunos, quizás por miedo a perder su autoridad y poder predicar y realizan prácticas pedagógicas que entristecen y deprimen, que acrecientan las frustraciones y desesperanzas; procesos formativos donde él o la estudiante tiene que empezar o terminar maldiciendo el día, porque tuvo que asistir al seminario o a la clase de tal o cual profesor. No pude, ni puedo entender a docentes que forman educadores, que se empeñan en enseñar que el quehacer científico y profesional se caracteriza principalmente por aceptar y aguantar con decoro el sufrimiento de la condición social y las responsabilidades del magisterio.

Procurar una práctica educativa generadora de entusiasmo en todos, por medio de un quehacer alegre, grato, gratificante se logra reconociendo los avances y progresos del grupo, brindando posibilidades, sugiriendo caminos, señalando capacidades, facilitando condi-

11 Imagen que aprendí de Hugo Zemelman y de sus alertas. Ver en *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*, Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar .

12 Vale la pena recordar que existe un texto titulado “Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.” de Joan-Carles Mèlich Barcelona 1994 (Barcelona: Anthropos).

ciones para que los educandos se sientan responsables y valiosos en el grupo. Esto es hacer partícipe a otros en una práctica capaz de producir satisfacciones; observar y valorar el modo en que compartimos, agradeciendo lo compartido, ver, crear, representar, exponer, producir lleva a que, ese nosotros que se educa, se sienta realizado, capaz. Esto alegra la vida de un grupo y promueve un sentir profundo de agradecida alegría; de ahí que el encontrarnos satisfechos y gratificados hace parte de la potencia transformadora de las prácticas educativas humanizantes.

Generar entusiasmo siempre, diría el maestro Francisco Gutiérrez, en todas y cada una de las actividades, en los ejercicios, en el campo de prácticas, en los diferentes ambientes por los que transita la práctica educativa. Generar entusiasmo en la construcción de nuevas relaciones y en las formas de superar las tensiones y conflictos; generar entusiasmo y alegría frente a los resultados y progresos; también frente a los errores, que en este tipo de propuesta educativa son comprendidos como momentos dables en la búsqueda del acierto. He notado, que cuando la práctica pedagógica posee ese animus de alegre gratitud, los que participamos en el proceso educativo nos sentimos vivos, no hay restricciones para crear y compartir lo creado, no hay sanciones por el error y si muchas posibilidades y alianzas para reiniciar la búsqueda, si fuera necesario.

“La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y la alegría.” (Freire, 1997:136)

Cuando el ambiente es grato y el grupo se configura como un nosotros agradecido se plantean problemas, preguntas y respuestas originales, he vivido lo que es gozar, divertirme y jugar en clase tanto en los cursos de educación primaria, media como universitarios. Cuando participo de una relación pedagógica marcada por la alegría y la gratitud veo que se movilizan múltiples energías, configuradoras de vida, de acuerdos, de sueños. El goce, diría *Don Francisco*, como le llamaban en Costa Rica, es el punto de partida y de llegada de la práctica educativa y la clave de la vida misma (Gutiérrez y Prieto, 1992)

Y Freire, que conoció a Francisco, a su frase le agregaría, para que no haya malos entendidos:

“También es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento.” (Freire, 1997: 136)

Alguna vez, en estas conversaciones que se tienen por internet, se me ocurrió, en medio de la conversación, decirle a la maestra Denisse Najmanovich, si no conocía otros textos de ecología compleja, que pudieran ser utilizados por jardineros. Ella inmediatamente me dijo que lo que podía sugerir no era apropiado, no lo iban a entender. Fue el momento de aclararle a que me refería. En ese y en otros momentos estaba usando una metáfora que la tomé prestada de Paulo Freire y del Principito cuidador, amante y responsable de su rosa. En esa oportunidad le conté que éramos un grupo de educadores, jardineros; no sé porque no le dije de educadores populares de América del Sur; un grupo movido por la esperanza del cambio, de la transformación.

Nuestra esperanza, como la del jardinero, no es una espera en la puro estar ahí, una espera inmóvil, quimérica, es una espera eminentemente activa; a la manera del jardinero que sabe que florecerán las rosas, las margaritas, las petunias, cada una en su tiempo; pero él – como nosotros - no se queda sentado. No, como el principito, paciente, riega sus plantas, las abriga, las protege contra el viento y mata las orugas (salvo las dos o tres por lo de las mariposas), abona, remueve la tierra. La esperanza de este jardinero grande o pequeño, educador o educando, se manifiesta en acciones que apuntan a que el cambio, la transformación, lo posible sea una realidad, en el tiempo que sea.

La esperanza en este estilo de entender la práctica educativa tiene su fundamento epistémico y teórico y es entendida como

“(...) un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría historia, sino puro determinismo. Solo hay historia donde hay un tiempo problematizado y no pre-dado. (...) Por eso no puedo cruzar los brazos fatalísticamente ante la miseria, eximiéndome de esa manera, de mi responsabilidad...” (Freire, 1997:71; 74).

La esperanza activa, no es una esperanza quieta, una esperanza apagada, una esperanza pietista, no para educadores y educandos formados en propuestas de educación popular; la esperanza es un motor, un dinamizador de seres humanos hacedores de proyectos, transformadores de realidades, contempladores reflexivos, alegres agradecidos, hablantes comprometidos en los diálogos sociales, productores de saberes e investigadores implicados en búsquedas que van más allá del sentido común o de lo establecido desde las racionalidades tecnocráticas establecidas en las instituciones.

Por eso nuestra alegría, gratitud y nuestra esperanza no es ni neutra, ni indiferente, de aquí que moleste a muchos autoritarios, vestidos de rectores, decanos, coordinadores, docentes, líderes, tecnócratas, de burócratas, de sacerdotes o de dirigentes políticos inte-

resados en leer la realidad social y las prácticas de injusticia y exclusión por fuera de la historia; que es lo mismo que decir: ancladas en un determinismo ahistórico, que anula, niega la esperanza, los inéditos viables, y los mundos posibles con otras oportunidades y otros caminos originales.

A lo largo de cuarenta años de formarme y actuar como educador, puedo dar fe que formar estudiantes como ciudadanos y alimentar desde las prácticas educativas proyectos de sociedad democrática y justa son tareas indisociables a la esperanza activa, aquella que se funda en una visión de la historia como tiempo de posibilidades y no de determinismos.

Para finalizar, quisiera tomando algunas palabras de Pablo Freire, afirmar que lo que me tiene esperanzado, agradecido, alegre - algunos días- y solidario, no es tanto las certezas de lo que he encontrado en mi camino como educador popular de América del Sur, no son los logros, ni los reconocimientos. Lo que me tiene esperanzado y profundamente agradecido, con la vida y mis compañeras y compañeros de camino, es poder seguir moviéndome en diferentes búsquedas que me llevan a mirar, revisar, releer los contextos y las prácticas en las que he estado y estoy involucrado; sabiendo que muchas de ellas están permeadas, atravesadas por el pensamiento de educadores populares e intelectuales críticos de América del sur. Y, que es en este diálogo continuo que los reconozco con toda su potencia orientadora, lo que me permite identificar los linderos –aciertos y límites- de mis acciones y sentipensamientos.

Es en este diálogo presencial, virtual y virtuoso, a través de múltiples y diversas mediaciones que se dan las apropiaciones tanto prácticas como sentipensamientos que los y las educadoras populares venimos haciendo; todo esto con un propósito: comunicar a otros nuestras epistemes sentipensantes, nuestras pedagogías crítico/dialógicas, alegres, agradecidas y solidarias porque son esperanzadas.

En este sentido, quise y quisiera mostrar, en próximos textos, a educadores y educadoras populares jóvenes y ya mayores, lo que maestros como Freire, Zemelman, Fals, Gutiérrez, entre otros, han hecho, reflexionado y nos han enseñado; igualmente compartir lo que nosotros sabemos sobre nuestras prácticas con el propósito de recrearnos, de cambiar pero sin desprendernos de las utopías, sin desistir de la amorosidad, sin abortar la esperanza, sin renunciar a la tarea educativa de formar en y para la paz con justicia social y, sobre todo, sin olvidar que toda nuestra tarea, como educadores, está orientada a promover el cuidado de la comunidad de vida en el planeta y a educar para apoyar acciones orientadas a dignificar las condiciones de vida de todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

- Boff, L. 2008 *La opción Tierra. La solución para la tierra no cae del cielo* (Maliaño: Sal Terrae)
- Contreras Domingo, J; Pérez de Lara Ferré, N. 2010 *Investigar la experiencia educativa* (Madrid: Morata).
- Freire, P. 1970 *Cambio* (Bogotá: América Latina).
- 1970b *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).
- 1985 *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador* (Buenos Aires: Búsqueda).
- 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo XXI.)
- 1994 *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo XXI).
- 1996 *Política y educación* (México: Siglo XXI).
- 1997 *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI).
- 1997b *Educación en la ciudad* (México: Siglo XXI)
- 2001 *Pedagogía de la indignación* (Madrid: Morata)
- 2015 *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué los docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia* (Buenos Aires: S XXI)
- 2016 *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante* (Buenos Aires: S XXI).
- Freire P., Shor I. 2014 *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* (Buenos Aires: Siglo XXI)
- Ghiso, A. 2010 “Pedagogía neoliberal o pedagogía del silencio”. Recuperado en 18 de abril de 2017, de <https://pedagogiadexcluido.wordpress.com/2010/05/11/pedagogia-neoliberal-o-pedagogia-del-silencio/>
- 2012 “El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica”. Recuperado en 18 de abril de 2017, de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/75>
- 2015 “La era de los profesionales inhabilitados. Sobre la incapacidad profesional de pensar, emocionar, expresar y hacer desde una opción emancipadora” en *La filosofía hoy* [recurso electrónico] / compilador Andrés Alfredo Castrillón; David Esteban Zuluaga; [et. al] Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó, 2015. Recuperado en 01 de abril de 2017, de <http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/ebook/2015/Ebooks-La-Filosofia-hoy>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. 1992 *La mediación pedagógica* (Buenos Aires: La Crujía).

- Illich, I. 1981) Profesiones inhabilitantes. (Madrid: H. Blume).
Humberto Maturana en: Emociones y Lenguaje en educación y política. Santiago, J. C. Sáez Editor, 1990
- Maturana Humberto (1990) Emociones y Lenguaje en educación y política. Santiago, J. C. Sáez Editor.
- Palermo, Z. (2009). Conocimiento “otro” y conocimiento del otro en América Latina. Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (21), 79-90. Recuperado en 18 de abril de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682009000100008&lng=es&tlng=es.
- Saint-Exupéry, A. 2016 *El Principito* (Buenos aires: Emecé).
- Streck, D. R.; Rendín, E.; Zitzoski, J. J. 2015 *Diccionario Paulo Freire* (Lima: CEAAL).
- Zemelman, H. 2005 *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (Barcelona: Anthropos).
- 2005 “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Recuperado en 18 de abril de 2017, Recuperado en 18 de abril de 2017, de <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

Oscar Jara Holliday

APORTES DE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN POPULAR A LOS PROCESOS DE CAMBIO SOCIAL

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL

Los pueblos y gobiernos de América Latina, desde sus condiciones particulares, están enfrentados a una de las principales preocupaciones de las últimas décadas en el mundo: definir qué papel juega y puede jugar la educación en el actual contexto internacional: cuáles deberían ser sus fines y objetivos principales y qué tipo de conocimientos y habilidades serán necesarios para hacerle frente a los problemas, desafíos y nuevas situaciones, tanto locales como globales. En definitiva, ¿cuál es el lugar de lo educativo en este contexto de cambio? A esta pregunta trata de responder el informe que elaboró para la UNESCO (1996) la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* presidida por Jacques Delors, el cual comienza planteando que frente a los desafíos actuales la educación constituye un “instru-

* Integrante del Grupo de trabajo Clacso “Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas”. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica y CEAAL Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

** Presentamos aquí algunos resultados obtenidos del proyecto de investigación que culminó en la tesis doctoral “Educación y Cambio Social en América Latina. Interpretación crítica de las contribuciones ético-políticas y pedagógicas de la Educación Popular Latinoamericana” defendida en 2017 en la Universidad de Costa Rica.

mento indispensable” para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, enfrentando y superando las tensiones que plantea la Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003), a) entre lo mundial y lo local; b) entre lo universal y lo singular; c) entre el largo y el corto plazo; d) entre competencia e igualdad de oportunidades; e) entre desarrollo de los conocimientos y el acceso a la información y las capacidades de asimilación del ser humano.

Más recientemente, el *Foro Mundial sobre la Educación* realizado en Corea el año 2015, reitera la importancia de trabajar sobre una agenda de educación transformadora y universal, (centrada en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida) afirmando que su visión es “transformar las vidas mediante la educación” reconociéndola como el motor principal para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos para el 2030.

Paralelamente, las constantes acciones, propuestas y movilizaciones de la sociedad civil internacional en las últimas dos décadas, han interpelado a los organismos internacionales planteando que una educación para el desarrollo sostenible, a lo largo de toda la vida, debe ser holística, interdisciplinaria, e incluir los pilares económico, social, ambiental y cultural. “Debe dirigirse al empoderamiento de ciudadanas y ciudadanos conscientes de sus derechos y que puedan actuar para transformar los patrones de producción, consumo y distribución del actual modelo de desarrollo, promoviendo una conciencia ambiental” (Foro Mundial de Educación, 2012: 3).

Hoy, tal vez más que nunca, esta situación exige repensar nuestra visión de educación y ahondar en los factores sustantivos que puedan contribuir a una propuesta educativa alternativa, más allá de sus formas, modalidades o sistemas administrativos. Se requiere una búsqueda y una reflexión en torno a los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de un paradigma educacional que oriente los esfuerzos dirigidos a la transformación social y a la formación integral de las personas de cara a la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medio ambiente, reconociendo que el “actual modelo de sociedad que conlleva el estilo de civilización de los países del Norte es un modelo de sociedad no universalizable (...) por tener límites ecológicos, poblacionales y por ser estructuralmente contradictorio”. (Gorostiaga, 1991: 23)

Apostamos, en este sentido, por la perspectiva utópica y liberadora que nos marca el filósofo y educador popular Alfonso Ibáñez, con el convencimiento de la necesidad de hacer una ruptura epistemológica

que nos permita pensar los desafíos globales desde “Nuestra América” (Martí), recuperando de la “visión de los vencidos” (L. Zea), la fuerza que emerge de un continente “infinito para la creación” (J. Ma. Arguedas), donde el “realismo mágico es parte de la cotidianidad” (G. García Márquez) y que tiene la posibilidad de imaginar un proyecto de sociedad que no sea “ni calco ni copia, sino creación heroica” (Mariátegui). Una ruptura epistemológica que supone optar por el pueblo como sujeto (J.L. Rebellato), ya que una ética solidaria, en el actual contexto mundial, sólo será posible desde las personas excluidas quienes podrán asumir “la responsabilidad planetaria orientada no a la supervivencia de la especie, sino a la consecución de una vida realmente humana, radicalizando la democracia en la sociedad mundial” (Ibáñez, 2001: 25).

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

LAS PRÁCTICAS DE UNA EDUCACIÓN POPULAR

La Educación Popular es un *fenómeno socio-cultural* vinculado a la historia latinoamericana y que hace referencia a múltiples prácticas que tienen en común una intencionalidad transformadora, pero que aún no han sido identificadas y evaluadas suficientemente. Sus modalidades van desde la mayor informalidad, hasta el ser parte de una política pública oficial. Dichas prácticas tienen antecedentes en nuestra región que se remontan al siglo XIX, pero se desarrollan con particular fuerza a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, teniendo su período de mayor expansión en la década de los ochenta, siempre vinculada a los procesos y movimientos sociales y políticos del continente, así como a los debates y propuestas teóricas e ideológicas que les animan. En constante proceso de recreación y expansión, durante estas primeras décadas del siglo XXI han surgido, además, nuevas modalidades de Educación Popular, ingresándose en campos como la enseñanza universitaria, el debate académico, proyectos de organismos de cooperación internacional o las dinámicas de nuevos movimientos sociales.

La Educación Popular, como *concepción educativa*, no posee un cuerpo categorial sistematizado en todos sus extremos, sin embargo, podemos afirmar que, vinculada a las búsquedas formuladas desde las pedagogías críticas, apunta a la construcción de un nuevo paradigma

educacional, que confronta el modelo de educación autoritaria, reproductivista, predominantemente escolarizado y que disocia la teoría de la práctica. Se sustenta principalmente en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. Se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones de poder equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida y en una pedagogía crítica creativa y participativa, que busca el desarrollo pleno de todas las capacidades humanas: cognitivas, sicomotoras, emocionales y valóricas.¹

Dice Adriana Puiggrós (1994: 13):

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

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

En el ámbito de la Educación Popular, el autor más conocido y sobre cuyo pensamiento más se ha trabajado, es el brasileño Paulo Freire². No obstante, es importante resaltar que existen en

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

2 Obras suyas tales como: “La Educación como Práctica de la Libertad”; “Extensión o Comunicación”; “Pedagogía del Oprimido”; “Cartas a Guinea-Bissau”; “Cartas a quien pretende enseñar”; “Pedagogía de la Esperanza”; “Pedagogía de la Autonomía”; “Pedagogía de la Indignación”, constituyen una referencia fundamental para la discusión educativa contemporánea. Ver, en ese sentido, las referencias sobre la gran cantidad de trabajos hechos sobre su pensamiento en: Gadotti, Moacir (1996): *Paulo Freire*,

casi todos los países latinoamericanos e, incluso en otros continentes, muchos otros autores y autoras, que han generado una amplia producción intelectual sobre muy diversos aspectos referidos a la Educación Popular. Una característica relevante es que la mayoría de productores del pensamiento de la Educación Popular, son precisamente sus practicantes.

CAMBIO SOCIAL Y EDUCACIÓN

“Un nuevo mundo está tomando forma este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica, hacia finales de los años sesenta y mediados de los setenta, de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional/global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real. La lógica inserta en esta economía, esta sociedad y esta cultura subyace en la acción social y las instituciones de un mundo interdependiente” Castells, 1998: 369

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

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

La noción de Cambio Social ha sido estudiada y definida de muy diversas formas desde varias disciplinas (Canaval, 2001). Así, podemos considerar que es un concepto multidimensional, visto como proceso de múltiples fuerzas en movimiento. Existe un consenso en considerar que el cambio social no puede ser producido por un solo

uma Bio-bibliografia, São Paulo, Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire y en: Streck, D y otros (2015): *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL. El Instituto Paulo Freire de São Paulo, ha disponibilizado un repositório de sus obras en www.paulofreire.org

factor o fenómeno (Giddens, 1999). Diferentes definiciones coinciden en considerar la sociedad como un sistema de relaciones múltiples y diversas, por lo que el cambio social hace referencia la modificación de dichas relaciones; estas definiciones se diferencian principalmente por el tipo de modificación que enfatizan. Por ejemplo, Giddens (1999) hace referencia a las “alteraciones en la estructura subyacente... durante un período de tiempo”, para afirmar que “en el caso de las sociedades humanas, para decidir cuánto y de qué maneras un sistema se halla en proceso de cambio, se tiene que mostrar hasta qué grado hay una modificación de las instituciones básicas durante un período específico” (68). Farley (1990) lo define así: “Cambio social es la alteración de patrones de conducta, de relaciones sociales, instituciones y estructura social en diferentes momentos”(sp) Castells (1998: 369), por su parte, precisa que “Una nueva sociedad surge siempre y cuando pueda observarse una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia”. Con base en esta matriz de análisis, Castells identifica los principales rasgos de la transformación del mundo contemporáneo: el paso a relaciones de producción del “capitalismo informacional” a través de procesos de productividad y competitividad; el cambio en las relaciones de clase que se caracteriza por una tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización sociales, por lo que deviene en exclusión social; la crisis del Estado – nación como entidad soberana y de la democracia política al desaparecer el Estado de bienestar, trasladándose las relaciones de poder del sistema político a “los códigos culturales mediante los cuales las personas y las instituciones conciben la vida y toman decisiones..”; la crisis del patriarcado y la profunda redefinición de la familia, las relaciones de género y la sexualidad, pasándose a un modelo de relación social “construido primordialmente por la experiencia real de relación” más que por modelos o códigos de conducta. Dice: “Los cambios en las relaciones de producción, poder y experiencia convergen hacia la transformación de los cimientos materiales de la vida social, el espacio y el tiempo” (Castells: 374-384)

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

Giddens señala que, pese a que ningún planteamiento monocausal puede explicar la naturaleza y diversidad del cambio social a lo largo de la historia de la humanidad, sí es posible identificar “los factores que han influido de forma persistente en el cambio social: el medio físico, la organización política y los factores culturales”. Al hacer referencia a la época contemporánea, ratifica la visión de que asistimos a “una aceleración tremenda en la velocidad del cambio social” para

cuya comprensión será necesario “subsumir la influencia del entorno físico en la importancia global de los factores económicos”. Por ello, la interrelación entre los distintos factores es decisiva, ya que en cada época su rol y peso en la modificación estructural de las relaciones del sistema social puede adquirir características diferentes.³ Todo lo cual lleva a afirmar que “Los cambios que se están produciendo en el mundo actual hacen a todas las culturas y sociedades más interdependientes que nunca” (Giddens, 1999: 80).

Respecto a los niveles y tipos de cambio, son identificables al menos tres aspectos a diferenciar: el primero, es que se puede hablar de cambio social referido a un cambio *en* la sociedad (modificación parcial en la relaciones dentro de una misma estructura o sistema social) o, más radicalmente, referido a un cambio *de* sociedad (mutación que lleva a constituir un nuevo sistema, diferente al anterior, derivándose más claramente a la noción de transformación social o de revolución social.⁴ El segundo aspecto está referido a la diferencia entre los cambios sociales que se producen por la conjugación de dinámicas y movimientos corrientes en los elementos del sistema, de tal suerte que –en ese sentido- todo sistema social está en permanente cambio y, los cambios sociales que son producidos de forma intencionada por actores, sujetos y agentes impulsores de determinadas modificaciones.⁵ El tercer aspecto a diferenciar tiene que ver con el

3 Por ejemplo: “El impacto de la ciencia y la tecnología sobre nuestra forma de vida puede achacarse principalmente a factores económicos, pero también rebasa esta esfera. La ciencia y la tecnología influyen en los factores políticos y culturales y también son influidos por ellos. Por ejemplo, el desarrollo científico y tecnológico ayudó a crear modernos medios de comunicación... que han generado transformaciones políticas en los últimos años y han llegado a configurar nuestra forma de pensar y sentir el mundo” Giddens, A. (1999: 76-80) .

4 Esta primera diferenciación y los aspectos que se señalan, en realidad abren un panorama complejo de análisis y, sobre todo, de interpretación pues, por ejemplo, la diferencia (y la relación) entre “reforma” y “revolución” es un punto nodal de la teoría política y ha causado incontables debates, deslindes y rupturas al interior de los movimientos sociales y políticos latinoamericanos, por sus implicaciones en sus estrategias y tácticas, tema que no abordaremos directamente en este estudio, aunque sí lo señalamos pues ha estado presente en el trayecto histórico que recorremos.

5 Este sería el caso de una insurrección o levantamiento revolucionario impulsado y dirigido por un movimiento y una estructura organizativa que lo prevé, planifica e impulsa. La imagen más típica y que ha marcado a generaciones de teóricos y políticos de la izquierda revolucionaria latinoamericana es la del “asalto al Palacio de Invierno” cuando la insurrección dirigida por el partido bolchevique en la Rusia de 1917. También podría estar referido no sólo a un hecho o momento simbólico, sino a un *proyecto de transformación* gestado e impulsado por determinados actores. Al igual que la diferenciación anterior, ésta es -asimismo- compleja, pues no sólo toda sociedad está en permanente cambio, sino que siempre cualquier posibilidad de

alcance de dichos cambios y su interrelación: entre los cambios a nivel personal, grupal y social; así como entre los cambios a niveles “microsocial” y “macrosocial”.⁶

Profundizando en este aspecto, es importante relacionar estos tres tipos de cambio señalados, con la tipología en tres caras que elabora Doug Reeler (2007) él habla de *Cambio Emergente*, referido a lo que ocurre en el “cotidiano devenir de la vida, a través de procesos desiguales de adaptación y de aprendizajes conscientes o inconscientes de las experiencias”. En segundo lugar, el *Cambio Transformador*, producido por una crisis y desaprendizajes: “A diferencia del cambio emergente, que está caracterizado como un proceso de aprendizaje, el cambio transformador tiene más que ver con desaprendizajes y liberación de las relaciones e identidades internas o externas, que caracterizaban una situación de crisis, conteniendo una resolución posterior más fortalecida”. Finalmente, el *Cambio Proyectado*, que se da a través de un plan, sea que esté basado en la identificación de un problema a resolver o sea a través de una mirada creativa que imagina un resultado deseado y planifica conseguirlo.

Finalmente, habrá que tomar en cuenta el signo y valoración que se le asigna al cambio social: existe una visión estereotipada en el capitalismo en el que se identifica “novedad” o “innovación” con “desarrollo” o “progreso”. Así, los cambios producidos por la globalización neoliberal, significarían automáticamente “desarrollo social” y “progreso social”. De ahí que se considere, incluso, que estamos pasando por estadios de sociedades “cada vez más avanzadas”. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, los descubrimientos tecnológicos y las innovaciones científicas; el aceleramiento del impacto de la informatización en nuestras vidas y la planetarización de las relaciones, tienen un signo de involución en la calidad de vida, de “sub-desarrollo” en las relaciones humanas y, por tanto, el cambio social contemporáneo, esta “época de cambios” o, incluso, este “cambio de época”, significa una amenaza a la supervivencia de las especies y un decrecimiento

cambio intencionado dependerá del juego de acciones y relaciones entre los actores y sujetos sociales; entre sus imaginarios y la correlación de fuerzas existente; entre las dinámicas proclives al cambio y las dinámicas de resistencia, etc. es decir, entre la multiplicidad de factores objetivos y subjetivos que se enmadejan a lo largo de todo un *proceso de cambios*, donde cada elemento tendrá sentido y vías de posibilidad sólo en dependencia de su relación con el conjunto, en cada momento determinado.

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

constante en la humanización de las relaciones. En este marco de referencia, la noción de Cambio Social se puede vincular -dependiendo de la perspectiva que se asuma- a las de “Desarrollo Humano Sostenible”, “Modernización”, “Progreso Social” y “Transformación Social”, entre otras. De ahí que sea importante explicitar la posición y los argumentos desde los que se asume esta categoría.

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

LA ARTICULACIÓN ENTRE ÉTICA, EDUCACIÓN Y POLÍTICA

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

Para *Aristóteles*, existen dos tipos de virtud: una del discernimiento, la otra del carácter. La virtud del *discernimiento* nace de la *educación* y crece gracias a ella, por lo que necesita de tiempo y de experiencia para desarrollarse. La virtud del *carácter* nace de la *costumbre*. De ahí le viene el nombre de “Ética”.⁷ Sánchez (1969), por su parte, define la Ética como “la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad” (12). De acuerdo a ello, la Moral ha existido siempre en las colectividades humanas, en la medida que una persona

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

al relacionarse con otras, pasa a ejercer un determinado comportamiento que a los ojos de las demás es considerado “bueno” o “malo”. La Ética, entendida como una *reflexión crítica sobre lo moral*, surge, entonces, posteriormente, como producto de la teorización filosófica sobre el ideal de la vida humana que se expresaría en el comportamiento de los seres humanos. Como dice Savater (1997: 59):

“Llamamos Ética a ese saber vivir, o arte de vivir (...) Moral es el conjunto de comportamientos y normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean, solemos aceptar como válidos; Ética es la reflexión sobre por qué los consideramos válidos y la comparación con otras morales que tienen personas diferentes...” .

La Ética y la Moral, vistas así, no pueden reducirse al ámbito íntimo de la subjetividad individual, sino que tienen pertinencia con relación al conjunto del cuerpo social, es decir, a la sociedad y la época en la que se vive. De hecho, más allá del respeto a las normas de convivencia y de conformación de pautas de identidad social (morales), la afirmación, sustentación, construcción, explicitación y comunicación de principios y de valores (éticos) significan una creación humana que sustenta y hace posible la vida en común como género humano. De esta manera, mientras la Moral contribuye a la adaptación a las condiciones históricas dadas, la Ética da sustento al impulso de transformaciones históricas en la búsqueda permanente del sentido de la existencia.⁸

La Ética, en definitiva, implica la afirmación de una perspectiva *teleológica*, que apunta a la consecución de los fines más fundamentales: a la conquista de una vida buena, al logro de la excelencia en todos los órdenes, a la búsqueda de la felicidad. La Ética existe como un referente para los seres humanos que vivimos en sociedad, de tal modo que esa sociedad pueda tornarse cada vez más humana. He aquí la base de la relación sustantiva entre Ética y Educación, entendida ésta como formación integral de las personas para el desarrollo pleno de sus capacidades.

La exigencia ética en el ser humano tiene que ver con una serie de tensiones o contradicciones -que sólo se pueden vivir históricamen-

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

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

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

En este contexto, la Educación juega un rol decisivo como factor de socialización, de transmisión de normas morales, de adaptabilidad, pero también de espacio para la constitución de identidad, de forja de autonomía, de conciencia de particularidad en la universalidad, de construcción de capacidades transformadoras, de afirmación de ideales. Sin Ética, la Educación no tiene rumbo ni sustento. La Educación no puede ser vista, entonces, sino en el marco del sentido de la existencia humana y de la búsqueda de su realización en la historia, como un instrumento fundamental para ejercitarse en el “arte de vivir bien”, como destino y como posibilidad; como imperativo y como proyecto.

Pero el ser humano, según la célebre definición de Aristóteles, es esencialmente un “animal político”, que sólo se realiza plenamente como ser humano en la comunidad de la ciudad, como “ciudadano de la polis”. Por ello, para *Aristóteles*, así como la Educación permite que el individuo conquiste la virtud, debe también crear las condiciones necesarias para la construcción y la estabilidad de la *polis* virtuosa. Es decir, la Educación debe contribuir a asegurar la felicidad de todos los ciudadanos. La Política, gracias a la Educación, puede entonces ser vivida como expresión y ejercicio de la libertad y la convivencia entre las personas, y debería permitir el establecimiento de condiciones de felicidad para todos, en una sociedad regida por principios éticos como

la responsabilidad, la autonomía, la conciencia de las necesidades y bienes comunes, la búsqueda de la coherencia, la justicia, la equidad.

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

De ahí que sea importante, para ser coherentes con esta perspectiva, afirmarnos en la perspectiva del arquero Zen⁹, para quien el blanco a donde va dirigido su disparo, la tensión del arco, la flecha que recorrerá el trayecto entre ambos e incluso él mismo como arquero, forman parte de un todo articulado en el que el fin otorga *el sentido* a los medios y la acción *da sentido* al actor constituyéndolo como tal. Tensión en la que el conjunto de la acción tiene consistencia en la medida que el arquero deja que se produzca un vacío, un espacio de libertad. Esta concepción sustenta el enfoque del presente trabajo, al entender la relación medios-fines en la educación, como una relación en la que se debe dar una íntima articulación entre todos los elementos que la constituyen y la construyen. Además, que se considera esencial tomar en cuenta la necesidad de constituir espacios de libertad en los que se generen las condiciones para que la Educación y la Política generen la posibilidad del Cambio Social, como transformación radical, como construcción creadora y no como acción repetitiva, mecánica, cosmética, reproductora de las determinaciones existentes.

En síntesis, la afirmación ética no se plantea como un discurso abstracto sobre valores esenciales que hay que aprender; es, por el contrario, la aspiración utópica que otorga sentido a todos los elementos del quehacer educativo y político de hoy y de ahora.¹⁰ Como dice Ricoeur: “La ética de lo político no consiste en otra cosa que

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

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

en la creación de espacios de libertad (...) Yo no dudo en pensar en términos éticos la democracia, considerada del punto de vista de su teleología.” (Ricoeur, 1985: 4).

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

En el campo de la Educación Popular se ha hablado con frecuencia de la “dimensión política” de la educación; en las prácticas educativas se ha puesto mucho énfasis, también, en ello. Por otro lado, sin embargo, se ha replicado diciendo que no se trata que lo político sea *una* dimensión de la Educación Popular, sino que ésta es, *en sí misma*, política. En algún tiempo se señaló que la contradicción entre lo político y lo pedagógico era, en realidad, la piedra de toque para diferenciar las concepciones en debate entre educadoras y educadores populares de América Latina. Al respecto, Freire (1985) en una de sus entrevistas, señaló claramente su postura: “Para mí, la educación es un proceso político-pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico”

Postulamos por ello, que debe asumirse la vinculación Educación-Política, como articulación de dos componentes indispensables el uno para el otro, reafirmando que la tensión dialéctica entre individuo y género humano, como tensión constitutiva de la búsqueda de nuestra identidad y sentido de la existencia, pasa por las determinaciones concretas del entorno social e histórico al que pertenecemos y al que contribuimos a conformar (manteniéndolo o transformándolo). La Educación no sólo no es ajena al drama vital de la construcción del sentido de nuestra existencia genérica y –a la vez- históricamente contextualizada, sino que surge como un factor decisivo para edificarlo, tanto para cada uno y cada una de nosotras, como para nuestra sociedad y nuestra época ¹¹

La dimensión política, específicamente, hace referencia a las *relaciones de poder* que constituyen un entramado plural y disperso, transversal a todas las relaciones humanas¹² y que están directamente rela-

11 Ver: *Entre la Realidad y la Utopía*, México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.

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

cionadas con las posibilidades o no de constituirnos en *sujetos sociales e históricos de transformación*. En la acción educativa se ejercen, por tanto, relaciones de poder, las cuales tienen consecuencias directas en el desarrollo de las capacidades humanas (o en su inhibición).¹³ En definitiva, toda educación como acción cultural y política, contribuye a construir una determinada cultura, una dirección intelectual y moral que pugna por ser hegemónica, buscando ampliar el consenso desde el sentido ético que aporta la Sociedad Civil.¹⁴ No puede, por tanto, eludir este rol que le compete, bajo ninguna pretendida neutralidad.

Ética - Educación - Política se constituyen así, desde el punto de vista filosófico, en una tríada interdependiente en la que la Educación está destinada a ser el factor dinámico, activo, creador y constructor de los sujetos capaces de edificar –con base en una perspectiva utópica- condiciones de posibilidad más humanas para los seres humanos. Por ello es que la Educación y su rol en la historia, es más, mucho más, que enseñanza, que aprendizaje, que sistema escolar, que razones, juicios y discurso verbalizado, que maestros y alumnos, que normas y reglamentos.

Este trabajo, en fin, asume una postura que busca trabajar analítica y teóricamente la interrelación entre ética, política y educación, siguiendo la inspiración transdisciplinaria impulsada por el filósofo y educador popular uruguayo José Luis Rebellato, quien asume que vivimos en un período de “encrucijada ética” frente a los valores impuestos por la globalización neoliberal, por lo que nos invita a asumir la tensión ética que significa la opción política por las personas oprimidas y excluidas, lo que implica una labor educativa entendida como una “pedagogía del poder” que construya sus capacidades transformadoras como sujetos del cambio social. Como dice Rebellato (2000): “La opción por el pueblo como sujeto, supone una tensión ética, una ruptura epistemológica referida a la producción del conocimiento y una transformación en la propia identidad” (52). Es decir, la opción por el pueblo en cuanto sujeto de liberación en construcción, en

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

14 Gramsci, A. (1973). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión. (1971). *La Política y el Estado Moderno*. Barcelona: Península; Guibal, F. (1981). *Gramsci: Filosofía, Política, Cultura*. Lima: Tarea.

cuanto representa la esperanza de una sociedad diferente; y en cuanto representa la condición de posibilidad para edificar “otro mundo posible”. Opción que significa la confianza, la afirmación utópica, la esperanza, en que los valores éticos se pueden realizar en la historia.¹⁵

EDUCACIÓN, INSTRUCCIÓN, APRENDIZAJE

En el marco de análisis anterior, es necesario abordar la diferencia entre Educación e Instrucción, dado que estos términos suelen ser utilizados indistintamente, dando por resultado la reducción de aquélla a ésta. Con referencia al sentido etimológico de la palabra, las personas especialistas en el tema suelen jugar con la ambigüedad de su significado: Por un lado, el verbo latino *educare* se refiere a “cuidar, hacer crecer”. Por otro, el verbo *educere* (o *ex ducere*) nos remite a la idea de “hacer salir de”. Para algunos autores esto ha planteado una disyuntiva sobre la cual optar preferentemente: si por una connotación que pone énfasis en la acción externa al sujeto (cuidarlo) o enfatizar, por el contrario, un proceso que se desarrolla desde el interior de la persona (hacerlo salir de sí mismo).¹⁶ Actualmente es frecuente que esta ambigüedad etimológica se utilice para enriquecer el sentido en nuestro idioma, del concepto de Educación, refiriéndose a “un proceso interactivo entre el sujeto educando y su ambiente (*educare*), basado en su capacidad personal para desarrollarse (*educere*)” (Sarramona, 2000: 14).¹⁷

15 Rebellato en su profunda y fecunda obra propone una ética emancipadora de la vida y la esperanza, vinculada directamente al trabajo cultural y educativo contrahegemónico que se realiza desde los procesos de organización y participación popular, en vistas a la construcción de una democracia radical. En ella se deben gestar y expresar saberes y poderes sociales y políticos en forma de alternativas populares democráticas y no autoritarias en todos los espacios, desde la vida cotidiana hasta los espacios públicos. Rebellato (1989) *Ética y Práctica Social*. Montevideo: Eppal (1995): *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Montevideo: Nordan. (1997) con Luis Giménez: *Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Nordan. (2000) “La educación liberadora como construcción de la autonomía y recuperación de una ética de la dignidad” en *Revista Trabajo Social* N°18 (Montevideo: Eppal).

16 “...las corrientes educacionales progresistas y constructivistas otorgan al concepto “Educación” un sentido dinámico sustancial, que en realidad le es propio por el origen etimológico de la palabra... No hay duda de que, en gran medida, la educación es hacer salir y manifestarse las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal. Es el sentido del método mayéutico que desarrolló Sócrates, o sea dar a luz el espíritu, la interioridad, para lo cual el aprendizaje es el instrumento” Dengo, M.E. (1995)- *Educación Costarricense* (San José: UNED)

17 Quien refiere a: Castillejo, J.L. y otros (1994): *Teoría de la Educación*. Taurus: Madrid, p. 18. Más amplia es la mirada sobre la relación entre teoría educativa y acción pedagógica que encontramos en: García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996):

Desde este enfoque se puede afirmar, entonces, que la Educación debe ser concebida como un proceso (no como una actividad aislada) humano y de humanización individual y colectivo¹⁸; dinámico, activo, creador en el que intervienen sujetos y actores específicos (educadores(as) y educandos(as), que se interrelacionan mutuamente para gestar nuevas capacidades, ideas y procesos. Un proceso históricamente determinado por las condiciones materiales y espirituales de la época y del contexto económico, social, político y cultural concreto de los sujetos que lo llevan a cabo y que constituyen, a su vez, las condiciones sobre las cuales actuar para adaptarse a ellas y mantenerlas o para transformarlas. Es, por tanto, un proceso en el que *ni la neutralidad ni la pasividad son posibles*. Un proceso dirigido a (y movilizadopor) un fin ético, con una orientación y un sentido trascendente vinculado a las aspiraciones fundamentales del ser humano y que, por tanto, tiene pretensiones de universalidad desde las particularidades individuales y colectivas en que se gesta. Asimismo, susceptible de ser puesto en práctica de forma intencionada, planificada y sistemática, conforme a fines establecidos.

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

Teoría de la Educación. Salamanca: Universidad de Salamanca, en particular todo el capítulo II del primer tomo: “Descripción del fenómeno educacional”.

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

Como un ser que posee una cualidad específica: la educabilidad, que le hace “capaz de adquirir conocimiento y habilidades para adaptarse a diferentes condiciones ambientales o relativas a su propia existencia y para modificar sus comportamientos; en suma, una cualidad que le hace ser *sujeto de aprendizaje*”.

En esta misma perspectiva, se sitúan los aportes en torno a una *Antropología Pedagógica* como disciplina que debe, según Neira (1992): “organizar, sintetizar y orientar educativamente el material filosófico acumulado en torno a la idea de hombre” (y en torno al concepto de formación del ser humano), contribuyendo así a la Teoría de la Educación, en la medida que ésta “es un instrumento mediante el cual los pueblos perpetúan, garantizan y enriquecen sus pertenencias culturales más valiosas, sus propios tipos y formas de ser.” (12, 16). Avanzando más allá de Neira, Nassif (1980) plantea que la educación es un *proceso cultural* que a) Permite la “transmisión de la cultura históricamente dada o vigente, con el propósito de reproducirla y asegurar su mantenimiento en el tiempo”; b) Supone la “asimilación y adquisición de la cultura, o de *subjetivización* o *individualización*” de la cultura, y c) “Ayuda al desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación culturales”.

Al igual que su dimensión antropológica, esta concepción de educación, tiene una profunda *dimensión sociológica*, así como *sicológica*.¹⁹ Por otro lado, desde el punto de vista *ontológico*, podríamos señalar que la Educación como proceso de humanización posibilita la *construcción de las personas como sujetos históricos*, es decir, como actores de la historia que nos formamos en el desarrollo de nuestras capacidades humanas, en un proceso de enriquecimiento /crecimiento permanente, que se realiza en forma dialógica e intersubjetiva, en condiciones histórico-sociales determinadas.²⁰

Finalmente, la Educación entendida en esta perspectiva, puede asumir múltiples formas, espacios o modalidades: formales, no formales e informales.²¹

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

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

21 Nassif, analizando la intencionalidad e inintencionalidad educadora, habla de la *educación funcional* que contiene los “procesos que se dan bajo los factores o elementos del mundo... sin que sea primariamente deliberada” o quiera ser intencional-

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

Los fines de la instrucción son los de introducir al alumnado en la racionalidad de la sociedad actual, su lógica, condiciones de competencia y competitividad, con vistas a que el individuo sea eficiente e ilustrado integrante de esa sociedad. Pese a estas características más limitadas, hay un sentido común generalizado que ha reducido la noción de lo educativo a la instrucción y especialmente a la que se realiza en la institución escolar, al punto que, para poder impulsar un debate adecuado sobre cualquier tipo de problemas o propuestas educativas, se hace necesario develar y cuestionar este reduccionismo con el fin de establecer un marco de referencia adecuado al tratamiento de lo educativo²².

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

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

mente recibida. Así, la califica de “educación *inconsciente, asistemática, ametódica, espontánea y refleja*”. En ese sentido, todo ambiente natural o socio cultural cumpliría una *función* educativa. Por otro lado, estaría la *educación formal*, la cual sería “*sistematizada o sistemática, consciente, metódica y deliberadamente construida*” Así, la educación *formal* se realiza de forma institucionalizada, fundamentalmente a través del sistema escolar. (Nassif, R.: obra citada, p. 20).

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

un *descubrimiento*, un efecto del método heurístico, que se concreta en las dos clásicas cuestiones de los estudios norteamericanos sobre aprendizaje: formación de conceptos y resolución de problemas (Fermoso, 1982: 166).

En esta perspectiva, los procesos de Educación Popular se han situado en la perspectiva de ser incentivadores de procesos de aprendizaje a través de relaciones horizontales y dialógicas. Siguiendo la afirmación de Freire (1996) que dice: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su propia producción o construcción” (22), se han situado diferenciando una educación “bancaria”, de una educación liberadora, emancipadora Freire (1970): en lugar de una educación vertical, en que el educador o educadora “deposita” en la mente del educando, como si fuera un “objeto”, los conocimientos previamente elaborados, para ser memorizados, se propone una educación horizontal, problematizadora, dialógica, en la que ambos son sujetos generadores de aprendizajes, lo que permite liberar las capacidades y potencialidades de las personas, liberándose asimismo de las diversas ataduras que les impiden ser plenamente personas.

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

Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta, en lugar de la tradicional pasividad de cara a las explicaciones discursivas del profesor (...) Lo fundamental es que el profesor y los alumnos sepan que su postura, la del profesor y la de los alumnos *es dialógica*, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva sea cuando se habla como cuando se escucha. Lo que importa es que tanto profesor como alumnos se asuman *epistemológicamente curiosos* (Freire, 1996: 95-96).

Todo esto implica que el educador y educadora “aprenden al enseñar”, así como los educandos “enseñan al aprender” (Freire, 1996: 25).

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que

busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer (...) –razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad– el educador que actué así tiene un momento rico de aprendizaje en su acto de enseñar. (Freire, 1994:29).

En definitiva, todo lo señalado apunta a sustentar una visión integral de los procesos educativos, que suponen la transformación del papel tradicional del educador y de la educadora, quienes no solamente tendrían por objetivo trabajar contenidos establecidos, sino que deberían buscar generar las condiciones y las disposiciones que movilicen las capacidades transformadoras: capacidad de aprendizaje, capacidad de comunicarse, capacidad de escuchar, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de sentir indignación profunda ante la injusticia, capacidad de prever, planear y proyectar, capacidad de emocionarse y disfrutar la belleza, capacidad de expresarse en múltiples lenguajes, capacidad de analizar y de sintetizar, de abstraer y de concretar, de investigar y movilizar. Y la práctica de todo ello, así como la reflexión crítica sobre esta práctica, será la principal manera de formarse a sí mismos, como sujetos de transformación y de creación de lo nuevo:

En la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer, que se puede mejorar la próxima práctica (Freire, 1996:43).

LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN POPULAR

Como señalamos desde el inicio de este artículo, las prácticas de Educación Popular, se realizan en espacios tan diversos como puede ser la academia universitaria o un proyecto de alfabetización promovido por una organización social; que pueden seguir modalidades de una estricta formalidad, como ser absolutamente informales; que pueden ser impulsadas por personas de un estatus profesional especializado, como por personas activistas o promotoras de base en proyectos rurales o urbanos; que pueden abordar temas vinculados a las ciencias sociales, a la producción agrícola, a la salud comunitaria, la cosmovisión indígena, las concepciones feministas o a la reflexión en torno a los fundamentos epistemológicos de una propuesta investigativa, entre muchos otros.

De acuerdo a lo anterior, entonces, se puede considerar que es más preciso hablar de *procesos de Educación Popular* que de “la” Educación Popular como si fuera un todo homogéneo e uniforme. Ello

permitiría identificar las diferentes condiciones y factores en que estos procesos se llevan a cabo y las distintas dimensiones en que se manifiesta y busca cumplir sus objetivos esa intencionalidad transformadora en los diferentes contextos, modalidades y temáticas en que se pone en práctica. Asimismo, identificar los límites, dificultades y contradicciones que enfrentan en dichas condiciones.

Estos procesos, son procesos de aprendizaje y de enseñanza; procesos de construcción y recreación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores; procesos de reflexión y de acción; procesos de socialización, encuentro, sensibilización, descubrimiento; procesos de cuestionamiento, búsquedas y afirmaciones; procesos de identificación y de reconocimiento de identidades. Procesos múltiples, diversos, estructurados o inéditos. Procesos individuales, grupales, colectivos y masivos. Procesos multifacéticos y complejos en los que lo planificado se mezcla con lo espontáneo o lo inesperado. Procesos que siempre se realizan en un *contexto histórico-social* y en un *contexto teórico* determinado. Procesos, en fin, político-pedagógicos o pedagógico-políticos que se impulsan desde una perspectiva emancipadora y transformadora.

Una de las condiciones básicas en que se constituye la acción político-pedagógica de una propuesta de Educación Popular será, por tanto, su lógica *procesual*: cómo ella estructura y articula con coherencia su *intencionalidad transformadora* con los distintos momentos o factores que entran en juego para posibilitar el desarrollo de las *capacidades transformadoras* de las personas. Quiere decir que no sería consecuente desde una perspectiva de Educación Popular, realizar actividades educativas aisladas e inconexas, sino promover una lógica de continuidad entre contenidos y actividades, de complejidad progresiva en el abordaje conceptual, y actuar siempre con una perspectiva interdisciplinaria o transdisciplinaria. De ahí que los procesos pedagógicos desde una apuesta de Educación Popular deban procurar ser siempre activos, creadores y críticos, centrados en los aprendizajes más que en las enseñanzas; liberadores en un doble sentido: con respecto a las lógicas dominantes opresoras y con respecto al despertar de las capacidades y potencialidades propias. Procesos pedagógicos vinculados con las problemáticas reales, que posibiliten desarrollar la capacidad autónoma de comprensión teórica y que fomenten las posibilidades individuales y colectivas de acción transformadora que forman parte inseparable de la construcción de conocimientos.

Veamos a continuación, tres desafíos que enfrentan los procesos de educación popular:

SUPERAR LA DICOTOMÍA TEORÍA/PRÁCTICA

Uno de los principales desafíos político-pedagógicos para los procesos de Educación Popular, reside en la intencionalidad de superar la tradicional dicotomía entre la teoría y la práctica, característica de modelos educativos en los que tiene primacía la primera, además de expresar y reproducir una estructura social discriminatoria que separa el trabajo intelectual del manual.

Para enfrentar este desafío, los procesos de Educación Popular se afincan en, al menos, dos principios: el primero, el reconocer que todo proceso educativo es una práctica *situada* en un determinado contexto económico, social, político, ideológico, cultural, tanto inmediato como global, y que responde -afirmativa o negativamente- a las orientaciones dominantes de esa sociedad, sus relaciones y contradicciones. El segundo principio es que la enseñanza no significa “transferir conocimientos” sino *crear las condiciones para su producción* o construcción (Freire, 1996).

De acuerdo con el primero, los procesos de Educación Popular partirán siempre de las situaciones, aspiraciones, tensiones y movimientos de la realidad que viven las personas participantes y buscarán generar procesos de conocimiento y comprensión crítica de esa realidad, que posibiliten actuar sobre ella para transformarla, todo lo cual significa un desafío inicial muy importante para el educador o educadora. Conforme el segundo, los procesos de Educación Popular apuntarán a desarrollar condiciones (objetivas) y disposiciones (subjetivas) que hagan posible ese aprendizaje crítico y transformador. Ello significa que más que “enseñar la teoría” lo que se buscará en los procesos de Educación Popular es el desarrollar la capacidad de aprender, de teorizar, de dialogar también con las teorías constituidas, pero con el fin de construir un pensamiento propio enraizado en las prácticas.

De esta forma, ambos principios posibilitarían enfrentar creativamente la superación de la tradicional dicotomía entre teoría y práctica: teorías alejadas de la dinámica de las realidades y prácticas activistas desprovistas de un fundamento conceptual. Por el contrario, se busca impulsar procesos de construcción de conocimientos rigurosos y consistentes conceptualmente, que tengan apertura hacia los saberes que surgen de la vitalidad de las experiencias, los saberes empíricos, “hechos por la experiencia”²³, que interrogan e interpelan al saber constituido. A su vez, los saberes cotidianos, serán capaces de incorporar categorías, conceptos o marcos de referencia provenientes

23 En portugués al decir de Freire: “Saber de experiência feito” (Freire, 2006, p. 28) Freire nos invita a partir de allí para suscitar progresivamente un proceso riguroso de construcción de conocimientos.

de las teorías existentes, obteniendo así mayores fundamentos para comprender y relacionar los fenómenos de la experiencia propia en una visión más amplia y compleja.

En ese sentido, la propuesta que creó y difundió en los años ochenta el Programa ALFORJA de una “Concepción Metodológica Dialéctica”²⁴, como proposición articuladora de todos los componentes del proceso educativo (sus objetivos, contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, basándose en ejes temáticos, vínculo permanente con la práctica pero en procesos progresivos de profundización conceptual e incentivando la creatividad y la mayor participación posible dirigidas a acciones transformadoras) ha sido una de las que ha abordado de forma más explícita este desafío político-pedagógico, pese al riesgo de que se le haya confundido con una “metodología” específica o alguna gente haya interpretado que se trataba de una propuesta técnica casi mecánica que simplemente habría que aplicar o, incluso, la haya reducido al uso de técnicas participativas. La difusión de la sistematización de experiencias realizadas con esa orientación, el análisis de las limitaciones encontradas en la práctica y la profundización en sus fundamentos teóricos y epistemológicos, contribuiría a avanzar más en las respuestas a este desafío de cómo articular la práctica con la teoría en espacios, modalidades y ámbitos diferentes, aunque debemos reconocer que la formulación de “partir de la práctica, teorizar y volver a la práctica para transformarla” tiene siempre el riesgo de ser entendida como una receta mecánica o dogmática.

CONSTRUIR RELACIONES DIALÓGICAS: EL ROL DEL/A EDUCADOR/A

En este aspecto se debe reconocer el vuelco conceptual creado por Paulo Freire (1970, 1994, 1996 y 2000) con respecto a las diferencias entre una educación “bancaria”, “opresora”, “domesticadora”, “autoritaria” y una educación “emancipadora”, “crítica”, “problematizadora”, “radicalmente democrática”. Este aporte radicalmente nuevo gira en torno al papel que juegan en esta última, educadores/as y educandos/as en el proceso educativo, como sujetos creadores y constructores de este, en una interrelación dinámica y movilizadora caracterizada por ser una relación *dialógica*.

De esta manera Freire diferencia una educación vertical, en que el educador o educadora “deposita” en la mente del educando/a, como si

24 Referenciado en: Jara, O. (1984): *Los desafíos de la educación popular*. Lima. Tarea. Núñez, C. (1985): *Educación para Transformar. Transformar para Educar*. Guadalupe. Imdec. Leis, R. (1986) *El arco y la flecha, apuntes sobre metodología y práctica transformadora* (San José. CEP Alforja).

fuera un “objeto”, los conocimientos previamente elaborados para ser repetidos pasivamente, de una educación horizontal, problematizadora, en la que ambos -siendo diferentes- ejercen un diálogo y confrontación de saberes como sujetos generadores de aprendizajes críticos y creadores que, por tanto, les permite aportar a construir relaciones democráticas, equitativas, justas, en la sociedad.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que, en los procesos de Educación Popular, la educadora o el educador, deben ser también sujetos de aprendizaje, responsables de generar la ilusión y la pasión por aprender siempre más; incentivadores de curiosidades y de preguntas de fondo; motivadores de percepciones más sutiles, de imaginaciones ilimitadas y de preguntas más críticas; compañeras y compañeros de búsqueda por respuestas y caminos que seguramente abrirán-a su vez- nuevos campos de interrogación, de construcción y reconstrucción de los saberes. Como dice Freire: buscando promover el paso de una curiosidad ingenua, inicial, a una *curiosidad epistemológica* que estimule la pregunta y la reflexión crítica sobre las propias preguntas, en lugar de la tradicional pasividad de cara a las explicaciones discursivas del educador o educadora tradicional. Todo esto implica que el educador y educadora “aprenden al enseñar”, así como los educandos/as “enseñan al aprender”, lo cual no significa negar la importancia del enseñar, sino más bien ubicar que el acto de enseñar es un momento de un proceso mayor que es el de aprender (1996: 51) :

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos, están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad -razón para la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad- el educador que actué así tiene un momento rico de aprendizaje en su acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar; algo que es reaprendido por estar siendo enseñado. (Freire, 1994:28)

Por otra parte, este proceso dialógico no es una simple conversación, no es un recurso técnico, didáctico o procedimental: es todo un proceso constitutivo de una relación teórico-práctica entre sujetos que

es crítica, problematizadora e instigadora. Una relación que exige rigurosidad, a la vez que respeto, y que demanda posicionarse afirmativamente a la vez que tener disposición a escuchar y a confrontar. El proceso dialógico, por tanto, exige que tanto educadores/as como educandos/as jueguen un rol *desafiador*:

Para mí, enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social y, con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa, entonces, que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría (...) que nosotros casi nunca sabemos hacer porque en el fondo hacemos una oposición entre práctica y teoría” (Freire, 1988: 88 -89).

Entendido de esta forma, y desde una perspectiva pedagógico-política emancipadora, el proceso dialógico no puede comprenderse fuera del entramado de relaciones de poder existentes en el que se desenvuelven las personas que son sujetos del proceso educativo; entramado complejo y contradictorio y que abarca todas las dimensiones y ámbitos. Es el punto de referencia permanente para la construcción, reconstrucción, redefinición y recreación de los saberes, así como para su puesta en práctica con perspectiva transformadora²⁵.

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA

Finalmente, la acción político-pedagógica de los procesos de Educación Popular, se constituye fundamentalmente, cuando está acompañada de una permanente reflexión crítica sobre y desde la propia práctica. Ya se ha señalado anteriormente, por ejemplo, cómo la mayoría de las formulaciones tanto teóricas, como metodológicas y operacionales relativas a los procesos de Educación Popular, es producida por las propias educadoras o educadores populares, quienes han tomado sus propias prácticas como objeto de estudio, investigación o sistematización. Es más, toda la corriente latinoamericana vinculada a la *Sistematización de Experiencias*, ha sido reconocida como uno de los

25 Es en este marco que se ubican los aportes en favor de una epistemología y pedagogía crítica “desde el Sur”, en torno a temas como diálogo, confrontación y ecología de saberes, así como sobre traducción y negociación cultural, que iluminan importantes perspectivas de búsqueda teórico-práctica para los procesos de Educación Popular: Mejía, M.R. (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*, cartografías de la Educación Popular, Lima: Tarea. de Souza Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Bs.As: Clacso. Guiso, A. (2015):” Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes” en *Revista Pensamiento Popular* N° 2 (Popayán: CEID-ASOINCA).

más significativos y fundamentales aportes a la investigación educativa contemporánea²⁶.

Un aspecto importante a resaltar es que estos aportes, individuales o colectivos, han surgido mayoritariamente como parte de procesos participativos de encuentro y reflexión, tanto en ámbitos nacionales o a escala subregional o continental, generándose así una cierta cultura de vínculo entre teoría y práctica que, en lugar de sólo aplicar en la práctica lo que se ha formulado previamente en la teoría, se construyan aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas.²⁷

Con base en lo anterior, es posible afirmar que una condición para que se constituya un proceso político-pedagógico de Educación Popular, es la *reflexividad crítica* en torno al mismo por parte de las educadoras y educadores que los impulsan. Sin ella no habría posibilidad de recrear el proceso ni de construir uno nuevo, quedándose reducidos a la perspectiva rutinaria, repetitiva y de adaptación a las situaciones existentes, sin impulsar una perspectiva transformadora.

Es más, se puede afirmar enfáticamente, que la reflexividad crítica por parte de educadores y educadoras sobre sus prácticas, es la fuente de formación permanente más importante con que cuentan y que, por tanto, todo proceso educativo que busque generar transformaciones y aprendizajes significativos, tendrá necesariamente que considerar, reservar y garantizar espacios para la reflexión, la investigación, la sistematización de experiencias y el encuentro y debate crítico entre educadores/as, como condición esencial de su propuesta pedagógica.

LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS COMO PROTAGONISTAS DEL CAMBIO SOCIAL

NO HAY NEUTRALIDAD POSIBLE

En el ámbito de sociedades y culturas interdependientes como las que vivimos en este período de predominio de la globalización capitalista neoliberal, con una creciente tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización sociales, los cambios en las relaciones de produc-

26 Streck, D. y Oscar Jara: *Research, Participation and Social Transformation: Grounding Systematization of Experiences in Latin American Perspectives*, en Bradbury, H. (2015) *The SAGE Handbook of Action Research*, pp. 472-480 y Falkembach, E. y Alfonso Torres: *Systematization of Experiences: a Practice of Participatory Research from Latin America*, en Bradbury, H. (2015, pp. 76-82). Se cuenta, incluso, con una importante biblioteca virtual al respecto: www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual

27 Jara, Oscar (2012): *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles* (San José, CEP Alforja, CEAAL- Oxfam Intermon).

ción, poder y experiencia son constantes y acelerados. Hay dinámicas de cambio en la sociedad, en las que las personas son simplemente objetos que se mueven en la dirección que las fuerzas hegemónicas impulsan, por lo que la pasividad e inacción ante ellas, significa convertirse en partícipes de una orientación societal ya determinada e, incluso, reforzarla.

Frente a ello cabe la pregunta sobre el papel que podrían jugar los procesos de Educación Popular. Si los procesos de Educación Popular constituyen una propuesta político-pedagógica que promueve procesos de empoderamiento, conciencia crítica y auto-organización de los sectores populares, significa que son procesos que deben estar dirigidos a la formación de las personas como sujetos y protagonistas de los cambios sociales y que, por tanto, intervienen activamente en la orientación de dichos cambios. Pero no se trata de un proceso lineal en que la educación obra como único o principal factor de los cambios. Aquí viene a colación la frase referida constantemente a Paulo Freire: “La Educación liberadora no cambia el mundo; cambia a las personas que cambian el mundo”. En definitiva, el sentido político-pedagógico central de los procesos de Educación Popular consistirá en la formación del desarrollo de capacidades transformadoras en los sujetos que serán protagonistas de los cambios sociales.

Así, cuando se indica que la Educación Popular es una educación para la transformación, se está haciendo referencia -esencialmente- al impulso de procesos educativos críticos, creativos, integrales, que desarrollan las capacidades de las personas participantes para ser sujetos protagonistas de cambios en los distintos espacios en los que se participa o de los que se forma parte, no para ser objetos pasivos de los cambios que las fuerzas sociales, políticas, culturales o ideológicas dominantes orientan. De ahí que no haya neutralidad posible:

“Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas, solamente *constatando* (...) Hay preguntas que debemos formularnos insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un allá afuera y distante mundo, alejado de nosotros y nosotros de él. ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?” (Freire, 1996: 86).

Estos procesos, concebidos como procesos de educación para la transformación, implican la transformación del papel del educador y de la educadora, quienes no solamente estarán interesados en traba-

jar en torno a contenidos establecidos, sino que buscarán generar las condiciones y las disposiciones que movilicen las capacidades transformadoras de las personas participantes: capacidad de comunicarse, capacidad de escuchar, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de sentir indignación profunda ante la injusticia, capacidad de prever, planear y proyectar, capacidad de emocionarse y disfrutar la belleza, capacidad de expresarse en múltiples lenguajes, capacidad de analizar y de sintetizar, de abstraer y de concretar, de investigar y movilizar, entre otras.

La práctica de todo ello y la reflexión crítica sobre esta práctica, será la principal manera de formarse a sí mismos, como sujetos de transformación en muy diversos ámbitos:

- a. En el ámbito de las relaciones personales, familiares y comunitarias.
- b. En el ámbito de los espacios educativos formales.
- c. En el ámbito organizativo, gremial, asociativo, laboral.
- d. En el ámbito del ejercicio de la ciudadanía, la defensa y conquista de derechos.
- e. En el ámbito político institucional, partidario o gubernamental.
- f. En el ámbito cultural, comunicativo y generador de sentidos comunes.

CONCIENCIA Y TRANSFORMACIÓN

En el campo de la Educación Popular, a partir de Freire (1969), el tema del cambio de conciencia y sus vínculos con el cambio social, ha estado colocado en el centro de las preocupaciones y debates conceptuales y metodológicos. El concepto de “Concientización” surgido en ese período adquirió una notoria difusión llegando a tener tantas acepciones diversas y contradictorias, que el propio Freire luego decidiría dejar de utilizarlo. Sin embargo, generó toda una corriente de pensamiento y acción en la que se sustentaba una visión gradualista que sostenía que primero se debería llevar a cabo un proceso de toma de conciencia, para, una vez conseguido, poder pasar a las acciones de cambio.

Esta visión buscaba evitar el actuar espontaneísta y romper con la manipulación ideológica dominante sobre los sectores populares, causantes de una conciencia ingenua, intransitiva, fatalista o resignada. El efecto de esta concepción en las prácticas educativas populares fue de pensarlas y programarlas al margen de los procesos de organi-

zación, lucha o transformación. Así, se impulsaron programas de alfabetización, capacitación técnica, desarrollo comunitario, dinámica y organización de grupos y otros, que buscaban primero concientizar para que luego se diera la acción consciente.

Pese a que esta concepción marcó muchas prácticas de Educación Popular en los años sesenta y setenta, particularmente las vinculadas a sectores de iglesia o a grupos sociales desligados de partidos políticos, muy prontamente estos sectores giraron hacia una afirmación que sustentaba que la Educación Popular tenía o debía tener una *dimensión política*²⁸ En este tránsito se reafirmó, en contraposición a una idea de “concientización” previa a la acción, la idea de crear “conciencia de clase”, vinculada a los procesos de organización, movilización y lucha. Esta tendencia concluyó afirmando que, más que pensar que la Educación Popular tenía una *dimensión política*, la acción política debía tener una *dimensión educativa*, que es lo que significaría impulsar una Educación Popular. De acuerdo con lo anterior, los procesos educativos debían comprenderse siempre en relación con la dinámica de los procesos organizativos y de ese vínculo es que se lograría un cambio de conciencia conforme se actúa sobre el cambio social.²⁹

Esta perspectiva va tomando cuerpo conforme los procesos de movilización social y política crecen en diversos países, sea porque se producen cambios significativos en las condiciones y estructuras sociopolíticas, sea porque es indispensable generar capacidad de resistencia ante la represión de las dictaduras, lo que lleva a necesitar impulsar procesos educativos que acompañen y den respuesta a las demandas de los procesos de organización. Sin embargo, el vínculo organización/educación, acción/conciencia logra sustentarse con mayor consistencia en el período en que la Red ALFORJA proyecta y reconceptualiza su quehacer, la década de los años ochenta.

Este giro conceptual es clave, pues significa que, sin negar la especificidad del aporte educativo al cambio de conciencia, no concibe la Educación Popular como un proceso que se pueda dar independiente del vínculo con la realidad en la que está ubicado, ni tampoco como un proceso que pueda llevarse a cabo sin formar parte del entramado

28 En esencia, este planteamiento indicaba que, de una forma u otra, toda educación “trata con relaciones de poder a través de relaciones de saber”, por lo que una propuesta de Educación Popular significaría poner esas relaciones al servicio de las clases populares. Brandão, C.R. (1986) *La Educación Popular en América Latina*, Lima: Tarea pp. 21-22.

29 Sime, L. (1991) *Los discursos de la Educación Popular- ensayo crítico y memorias*, Lima: Tarea, pp. 129-30 y Jara.O. (1981) *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá, Ceaspa.

de procesos individuales y colectivos comprometidos con la acción social, política o cultural de cambio.

De ahí que las iniciativas, propuestas y prácticas de Educación Popular, a partir de los años noventa del siglo pasado siempre hayan estado vinculadas a procesos de movilización, de organización, de respuesta a necesidades inmediatas y a propuestas de mediano y de largo plazo, a procesos de construcción democrática, de defensa de derechos conculcados, de incidencia en la formulación o modificación de políticas, a procesos de gestión participativa, a procesos de articulación nacional, regional o global de esfuerzos emancipadores, a propuestas de transformación de la cultura política, etc.

Desde esta perspectiva, podremos ubicar siempre las propuestas de Educación Popular, vinculadas al impulso consciente de procesos emancipadores de cambio social en sus distintos ámbitos, tipos y niveles: cambios en la sociedad; cambios de sociedad; cambios producto de las propias dinámicas del sistema social o cambios producidos de forma intencionada por agentes impulsores de modificaciones; cambios emergentes, transformadores o proyectados, como señalamos anteriormente.³⁰

EL “PUEBLO” COMO SUJETO DEL CAMBIO SOCIAL: SENTIDO DE UNA EDUCACIÓN POPULAR

Ubicar en esos términos las propuestas de Educación Popular, coloca a sus impulsores siempre de cara a la búsqueda de proyectos de construcción de una sociedad más justa, democrática, equitativa, respetuosa de los derechos de todas las personas y de la naturaleza. Los cambios sociales, son pensados, entonces, en el marco de la transformación de las estructuras y las lógicas de dominación, exclusión y discriminación, que sólo será posible si existen sujetos individuales y colectivos que puedan ser las fuerzas protagonistas de dichos cambios. He aquí el lugar y el sentido de los procesos de Educación Popular: contribuir a que los sectores populares sean sujetos históricos de cambio. Como dice Freire (2006):

“El mundo no es, el mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interviene en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurre. No soy sólo objeto de la historia; soy, igualmente, su sujeto” (85).

30 Ver la tipología aportada tanto por Guiddens (1999), como por Reeler (2007).

En este contexto se entiende lo “popular”, en los dos sentidos que propone el sociólogo Helio Gallardo (2006) : por un lado, se basa en la noción de *pueblo social* (sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, marginación, destrucción de la naturaleza o las culturas, etc.); y, por otro, en la noción de *pueblo político* (cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías y transformar las condiciones que las crean). Los procesos de Educación Popular, entonces, desde esta postura, no tienen al pueblo como “destinatario” de sus acciones, sino como su protagonista activo, crítico y creador. Como sujeto personal y colectivo que construye y reconstruye su identidad, sus saberes y capacidades. Que es capaz de generar cuestionamientos y promover resistencias, pero también de incentivar y llevar a cabo la construcción de propuestas alternativas correspondientes con proyectos de sociedad que representan sus intereses

Hablar del pueblo constituyéndose como sujeto, significa tomar en cuenta las condiciones de subordinación de los sectores del *pueblo social*, como el punto de partida de un proceso inagotable de cuestionamiento, descubrimiento y autoconstrucción, lo que significa valorar todos los empeños que contribuyan a su constitución como *pueblo político*. De ahí que sean los procesos y dinámicas organizativas y participativas -de las que deben ser parte los procesos educativos populares- los principales factores conformadores de nuevas capacidades que expresen y gesten el protagonismo activo, crítico y consciente de los sectores populares.

Iniciativas colectivas para resolver una necesidad inmediata, como constituir un proyecto productivo o para defender los recursos de tierra o agua amenazados por una industria extractiva, pueden constituirse -gracias a procesos de Educación Popular- en inéditos espacios de encuentro, de reflexión, de crecimiento personal, de valoración de la importancia de la participación de las mujeres, de inicio de comprensión del funcionamiento de la estructura social o política de un país, etc.

Estos procesos son los que proporcionan las posibilidades de hurgar en los sentidos inmanentes de las prácticas y de construir relaciones nuevas basadas en la autonomía y el ejercicio democrático de las decisiones, generando (no sin tensión) nuevas experiencias vitales, nuevos cuestionamientos y nuevas perspectivas para la acción, en una ruta inacabable de búsqueda y proyección, de desmontaje de los imaginarios hegemónicos de dominación y de construcción de otros fundamentos de significación liberadores.

Contribuir a la constitución del pueblo como sujeto social y político de transformación va, por lo tanto, mucho más allá de la for-

mulación de un discurso crítico o de la apropiación de conceptos o categorías. Significa también contribuir a crear otras sensibilidades, a imaginar otros escenarios, a transgredir los límites actuales y disponerse a nuevos emprendimientos, a afirmar convicciones y valores solidarios, a ejercitar otras formas comunicativas, a potenciar la creatividad y el goce estético, a desarrollar la capacidad de escucha, a tejer lazos colectivos para ejercitar el pensamiento, la acción y las emociones. Es la búsqueda de la integralidad del aporte de los procesos de Educación Popular a la constitución de los sectores populares como sujetos protagónicos de los cambios sociales en diferentes escalas y espacios.

Por ello, las propuestas de una pedagogía y acción crítica y transformadora que sustentan las prácticas de educación popular, vinculan claramente los esfuerzos bidireccionales entre educación y cambio social, promoviendo un tipo de educación que posibilite a las personas construirnos como sujetos y actores sociales con múltiples capacidades:

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

construyendo nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y en el sistema social.

BIBLIOGRAFÍA

- Bellocchio, M. 2012 “La pedagógica como praxis de liberación en la filosofía de Enrique Dussel” (Tesis de doctorado). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Brandão, C.R. 1986 *La Educación Popular en América Latina* (Lima: s/d).
- Canaval, G. 2001 *El cambio social: análisis del concepto y aplicación en la investigación, educación y práctica de los profesionales en salud. Facultad de Salud* (Cali: Universidad del Valle).
- Castells, M. 1998 *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Vol. 3.* (Madrid: Alianza Editorial).
- Dengo, M.E. 1995 *Educación Costarricense* (San José: UNED).
- Farley J. 1990 *Sociology* (Englewood Cliffs: Prentice Hall).
- Fermoso, P. 1982 *Teoría de la Educación: Una interpretación antropológica* (Barcelona, CEAC).
- Foro Mundial de Educación y otros 2012 “La educación que precisamos para el mundo que queremos”. Comunicado respecto al documento final de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible.
- Freire, P. 1970 *Pedagogía del Oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva).
- 1988 “Sobre Educación Popular, entrevista a Paulo Freire” en Torres, R.M. 1988 *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire* (Lima: Tarea).
- 1994 *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo XXI).
- 1996 *Pedagogía da Autonomía, saberes necessários a prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra).
- Foucault, M. 1980 *Microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta).
- Gallardo, H. 2006 “Ciclo de conferencias: Sujeto y cultura política popular en América Latina” (Costa Rica). Recuperado en <http://heliogallardo-americalatina.info>
- Guiso, A. 2015 “Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes” en *Revista Pensamiento Popular* N° 2 (Popayán, CEID-ASOINCA), pp. 28-37.
- Giddens, A. 1999 *Sociología* (Madrid: Alianza Editorial).
- Gorostiaga, X. 1991 “Los 90, una coyuntura estratégica” en “Apertura” N°6, Lima. Citado por: Ibáñez, A. 2001 *Pensando desde Latinoamérica -ensayos sobre Modernidad, Democracia y Utopía* (México: Universidad de Guadalajara).

- Gramsci, A. 1973 *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Herrigel, E. 1997 *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc* (Paris : Éditions Dervi).
- Ibáñez, A. 2001 *Pensando desde Latinoamérica* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara).
- Jara, O. 2012 *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles* (San José: CEP Alforja/CEAAL/Oxfam Intermon).
- 1984 *Los desafíos de la educación popular* (Lima: Tarea).
- 1981 *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política* (Panamá, Ceaspa).
- J. L. 1998 *La concepción de poder en Michel Foucault* (Tenerife: Universidad de La Laguna).
- Leis, R. 1986 *El arco y la flecha, apuntes sobre metodología y práctica transformadora* (San José. CE/Alforja).
- M.R. 2011 *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur, cartografías de la Educación Popular* (Lima: Tarea).
- Nassif, R. 1980 *Teoría de la educación* (Madrid: Cincel-Kpelusz).
- 1985 *Educar para Transformar. Transformar para Educar* (Guadalajara: s/d)..
- 1998 *La Revolución Ética* (Guadalajara: IMDEC).
- Polygone, Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003): *Mosaico Educativo para salir del laberinto*, Vitoria-Gasteiz: Hegoa.
- Puiggrós, A. (1994). Historia y prospectiva de la Educación Popular latinoamericana. En: Gadotti, M. y Torres, C. A. (Ed.) *Educação Popular Utopia latino-americana* (São Paulo: Cortez/Editora da Universidade de São Paulo).
- Rebellato, J. L. 2000 *Ética de Liberación* (Montevideo: Nordan).
- Reeler, D. 2007 *A threefold theory of Social Change. Center for Developmental Practice*. (Cape Town: CDRA). Traducción propia.
- Ricoeur, P. 1985 "Ethique et Politique" en *Esprit* N°101, pp.4. Traducción propia.
- Rodríguez Neira, T. 1992 "La Antropología Pedagógica y su proyección educativa" en Medina Rubio, R. et al. 2001 *Teoría de la Educación, educación social* (Madrid: UNED).
- Sánchez, A. 1969 *Ética* (Río de Janeiro: Civilização Brasileira).
- Sarramona, J. 2000 *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica* (Barcelona: Ariel)

- Savater, F. 1997 *Ética para Amador* (México: Ed. Ariel).
- Sime, L: 1991 *Los discursos de la Educación Popular- ensayo crítico y memorias* (Lima: Tarea).
- Santos, B. 2009 *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (Buenos Aires: CLACSO).
- Streck, D. y Jara, O. 2015 “Research, Participation and Social Transformation: Grounding Systematization of Experiences in Latin American Perspectives” en Bradbury, H. *The Sage Handbook of Action Research*. Disponible en <http://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-action-research-3e>
- Torres, A. 2015 “Systematization of Experiences: a Practice of Participatory Research from Latin America” en Bradbury, H. *The Sage Handbook of Action Research*. Disponible en <http://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-action-research-3e>
- UNESCO 1996 *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación encierra un tesoro* (París. Ediciones UNESCO).
- UNESCO, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR 2015 *Educación 2030, Declaración de Incheon, Corea hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.*

En las páginas y capítulos del libro se camina por los rincones de Bolivia con las voces y luchas indígenas, por un Chile y una Argentina que atraviesan historias, luchas y disputas por lo público en medio de contextos hostiles, por una Centroamérica (El Salvador, Costa Rica y México) que rescata un tremendo legado de procesos organizativos y revolucionarios, y por Colombia, que en su lucha por la paz, recoge las voces de jóvenes organizados. A su vez esta construcción retoma grandes pensadores/as y actores colectivos que han enriquecido los caminos de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas.

Así, atravesados por nuestra historia latinoamericana, por los angustiantes desafíos y tensiones por los que hoy pasan las democracias en cada uno de nuestros territorios y contextos, por las restauraciones conservadoras que nos condicionan y rodean, las Pedagogías Críticas y la Educación Popular no pueden menos, de acuerdo a lo que venimos viendo, que trabajar en la defensa del derecho a la educación que parece licuarse en varios de nuestros países, no pueden menos que ponerse el atuendo de maestro para resistir desde la escuela pública estatal, el derecho a aprender de niños, niñas y jóvenes y el derecho a ser docente, a enseñar, de miles de maestros y profesores que parecen querer ser sustituidos por “líderes educativos” y programas tecnológicos enlatados, con muy buenos dividendos para sus importadores.

De la Presentación de Anahí Guelman, Fabian Cabaluz y Mónica Salazar

Patrocinado por



Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional

ISBN 978-987-722-384-2



9 789877 223842