

**EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES**  
**EL MOVIMIENTO COMO SUJETO EDUCATIVO**



**ZULMA ZORAYDA TORO MUÑOZ**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES**  
**MAESTRÍA EN ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA**  
**POPAYÁN**  
**2016**

**EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES  
EL MOVIMIENTO COMO SUJETO EDUCATIVO**

**ZULMA ZORAYDA TORO MUÑOZ**

Trabajo de Grado en la modalidad de Monografía  
Para optar al título de Magister en Ética y Filosofía Política

**Mg. ELIZABETH CASTILLO**

Directora

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
MAESTRÍA EN ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA  
POPAYÁN  
2016**

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. PAULO FREIRE: INICIOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR	10
1.1. Precursores de la Educación Popular: Simón Rodríguez y José Martí	10
1.1.1. Una educación propia que nos haga creadores y no repetidores	12
1.1.2. Una educación democrática, popular y pública	13
1.1.3. Una educación científica, humanista, integral y crítica	15
1.1.4. Una educación en contacto con la realidad y para la vida	16
1.2. Paulo Freire en el pensamiento crítico en América Latina	18
1.3. Acción y reflexión: apuesta por la concientización	26
1.4. El dialogo: la superación de relaciones asimétricas y verticales	30
1.5. El sujeto popular en el pensamiento freiriano	32
1.6. Ampliación del sujeto oprimido hacia un sujeto “popular” en la Educación Popular	37
2. EL CORPUS DISCURSIVO DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA	46
2.1. Una caracterización de la EP	47
2.1.1. El discurso fundacional de la Educación Popular	47
2.1.2. Presencia de la Educación Popular en Colombia	56
2.1.3. La crisis lleva a la refundamentación: Vigencia de la EP en el siglo XXI	63

2.2.	Influencias de la Educación Popular	68
2.2.1.	La Teología de la liberación	68
2.2.2.	Marxismo	71
3.	EL MOVIMIENTO SOCIAL COMO SUJETO DE LA EDUCACIÓN POPULAR	74
3.1.	Sobre los Movimientos Sociales	74
3.2.	La EP en los movimientos sociales	80
	COMENTARIOS FINALES	86
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

## INTRODUCCIÓN

En el campo social y político, Latinoamérica ha sido un continente bastante movido, más aún por ser una región donde se expresan grandes desigualdades económicas y problemáticas sociales. Buena parte de las luchas y movilizaciones de los sectores excluidos y explotados han estado incididas por el pensamiento de izquierda y por las revoluciones en el mundo. Las revoluciones Rusa y China, si bien expresaron la posibilidad de cambiar la realidad desde la acción de los subalternos, fueron asumidas, a mitad del siglo XX, de manera acrítica por muchas organizaciones de índole comunista, lo que llevó a realizar una lectura cerrada y dogmática del pensamiento marxista. Como resultado se polarizó el campo político popular. Igualmente, aparecieron organizaciones sociales con luchas reivindicativas y sectoriales, sindicales, campesinas, indígenas y de sectores urbanos, muchas de las cuales fueron influidas o disputadas por tal o cual organización política.

En este escenario se dio la revolución cubana, la cual impactó de manera profunda el campo popular, tanto por ser el primer proceso revolucionario de izquierda triunfante en el continente, como por haberse desarrollado de forma diferente a lo que teóricamente se suponía debía hacerse; por ejemplo, a través de un instrumento armado y no de un partido comunista. Este hecho generó un ambiente de triunfalismo, donde pulularon una gran cantidad de expresiones organizativas al tiempo que surgían movimientos guerrilleros de liberación nacional.

El contexto de auge de la movilización popular ha estado marcado por procesos fuertes de represión. En medio de ese contexto, donde se veía la revolución a la vuelta de la esquina, los sectores dominantes, marcados a su vez por la guerra fría y la doctrina anticomunista emanada de Estados Unidos, agudizan la represión y el terrorismo. En el cono sur esta situación se expresó a través de las dictaduras militares, en nuestro país por medio de estatutos de seguridad y la guerra sucia que permitió la connivencia de grupos paramilitares y militares para el exterminio de líderes sociales y políticos. Es Colombia

es importante aclarar, que si bien el paramilitarismo aparece como tal en la década de los 80, desde mucho antes este modo de actuar de la ultraderecha ha estado al orden del día.

En los 80's se dan varios fenómenos que inciden en la dinámica del movimiento popular. Por un lado se inicia la implantación del modelo neoliberal, en algunos países más temprano que en otros, pero generando los mismos resultados: procesos de privatización, pérdida de las garantías labores conseguidas por la lucha obrero en décadas anteriores, apertura económica al mercado internacional, entrega de los recursos a empresas multinacionales, pérdida del estado de bienestar, cambio en la función del Estado, etc. Los resultados de este proceso también se convierten en motivo para la movilización y la protesta.

Por otro lado, con la caída del muro de Berlín, que pone fin a lo que se conoció como el socialismo real (más claramente el fin del régimen comunista de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas), se proclama a viva voz el fin de la utopía socialista, al respecto vale la pena destacar el célebre ensayo de Francis Fucuyama “*¿El fin de la historia?*”<sup>1</sup> escrito en 1989. Este hecho generó un gran desconcierto en las organizaciones revolucionarias y en el movimiento popular, trayendo como consecuencia una crisis generalizada en dichas organizaciones y sus militantes. Situación que, además, ayuda a profundizar sin mayor resistencia el modelo neoliberal.

En el campo de la Educación Popular (EP) su desarrollo histórico ha estado vinculado con el desarrollo del movimiento social y la lucha popular, surgió en su seno, como un instrumento para ayudar a potencializar las diferentes expresiones organizativas de los sectores populares. Y, a pesar de haber tenido su propio desarrollo y en algunos casos hasta haber creado organizaciones propias, tal vínculo no desaparece. Esta situación explica, en parte, el hecho de que no se puede hablar de una sola EP, con un único marco

---

<sup>1</sup> “Al observar el curso de los acontecimientos en los últimos años, es difícil evitar la sensación de que algo fundamental ha ocurrido en la historia del mundo. El presente siglo parece estar cerrando un círculo para volver al punto en que inició: no al “final de la ideologías”, ni a una convergencia entre capitalismo y socialismo, sino a una clara victoria del liberalismo político y económico [...] Lo que estamos tal vez presenciando no es un periodo particular de la posguerra, sino el final de la historia como tal; esto es, el límite de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal accidental como la forma definitiva de gobierno humano” (Fucuyama 1989)

teórico y una sola forma de desarrollarse. Por el contrario, ésta se ha constituido en un complejo campo de pensamiento que incluye varios enfoques, los cuales, además, recogen una tradición epistémica diversa y asumen unos propósitos diferentes. Esta diversidad proviene fundamentalmente de un proceso en el cual los actores producen relaciones vinculantes con la historia, las ideas, los métodos y/o la finalidad política de la EP.

Ante esta complejidad, este trabajo pretende establecer los puentes para un diálogo entre teoría y práctica de la Educación Popular; es decir, analizar los aportes de los fundamentos freirianos en las prácticas y concepciones educativas de los movimientos sociales en América Latina, como camino para la refundamentación de la EP. Para lograrlo se parte de fuentes secundarias, las cuales se analizan a la luz de la aplicación de dimensiones y categorías como el sujeto popular, la concientización y el dialogo, que son explicitadas en unos capítulos más que en otros, sin que se pierdan como hilo conductor de la reflexión.

Específicamente, en el capítulo uno, se retoma uno de los mayores puntos de convergencia entre los proceso que se auto refieren como de EP, su relación con el pensamiento de Paulo Friere, quien en su condición de fundador y teórico de éste campo ha tenido una amplia recepción en el plano de los procesos educativos que se proclaman alternativos y/o críticos al modelo escolar moderno. Por esta razón, al interior de muchos procesos y proyectos, aunque no se haya retomado lo sustantivo del pensamiento de Freire, si se ha retomado su tesis política de la educación como práctica de la libertad, y de esta manera se han construido relaciones de identidad y sentido de pertenencia con el campo de la EP, lo que han generado una diversidad discursiva y empírica muy compleja.

Como el pensamiento freiriano es tan rico, no es posible reflexionar sobre todas las categorías y principios que enuncia; por lo tanto, este texto se centra en las tres que guían la reflexión: 1) El dialogo, como una actitud fundamental para superar el verticalismo propio de las relaciones de dominación, que a su vez expresa la

imposibilidad de separar los medios de los fines, en otros términos, expresa lo fundamental que es la coherencia y confronta tanto la lógica capitalista como la de algunos proyectos revolucionarios que asumen que el fin justifica los medios. 2) El proceso de conciencia al que le apunta la EP, el cual ha sido una de las mayores críticas que se le ha hecho a Freire, al igual que ha sido uno de los elementos más apropiados por las organizaciones populares; por esta razón, se busca rescatar la concientización como un proceso que no es *a priori* ni se da homogéneamente, pero que es fundamental en la constitución de los sujetos. 3) La discusión sobre el sujeto de la EP; para ello se parte del concepto de sujeto construido por Freire, para finalmente conceptualizar el sujeto popular, la importancia de este análisis radica en que éste es uno de los elementos de mayor discusión en la EP y se requiere aclarar su relación con los movimientos sociales en la actualidad, para definir su proyección.

Freire funda la idea de la educación para la libertad, de la pedagogía del oprimido y liberadora, posterior a sus primeros escritos aparece la EP. Ésta ha tenido una historia de altos y bajos, su proceso de desarrollo, sus principales momentos y los hechos que produjeron virajes y separaciones en América Latina y, específicamente, en Colombia, se analizan en el segundo capítulo. En este ámbito es importante comprender que su construcción teórica y conceptual, no se dio de manera aislada, ésta surgió y se desarrolló en un contexto, no solo de gran movilización, sino también de gran producción teórica en el continente sobre diversos temas, es por ellos que no se puede hablar de EP pura, esta influyó y fue influenciada por otros pensamientos y movimientos.

Se profundiza en las principales críticas que en la actualidad se le hacen a la EP en sus orígenes, las cuales son parecidas a las hechas a las organizaciones de izquierda de esa misma época. Igualmente se resaltan los mayores aportes, muchos de los cuales han sido desechados de tajo por varios autores. Esto es importante, ya que, por un lado, permite definir lo que se debe ajustar y por el otro, evita un alejamiento de la esencia que expreso la EP en su fase fundacional y que tiene que ver con su potencialidad transformadora, puesto en otros términos, resalta la vigencia de la EP hoy.



Finalmente, en el capítulo tres, se concreta el análisis, se parte de la forma como se expresan, organizan y luchan, en la actualidad, los movimientos sociales, que son asumidos como ese sujeto de la EP, caracterizado en el primer capítulo. Aquí es importante resaltar como aparecen nuevas reivindicaciones, se amplían los escenarios de acción, se flexibilizan las formas organizativas y se articula en un mismo plano lo económico y lo cultural.

Para este nuevo siglo, los movimientos se convierten en sujetos educativos, esto redimensiona los principios freirianos y de la EP, inyectándole una gran potencialidad y compromiso hacia la construcción de un proyecto otro de sociedad anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial. De manera similar funde en una especie de simbiosis la relación entre EP y Movimientos sociales, puesto en otros términos, para que ambas expresen todo su potencial transformador se necesitan mutuamente. Esta situación pone aún mayores retos al proceso de refundamentación de la EP.

# CAPÍTULO 1

## PAULO FREIRE: INICIOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

La educación popular (EP) debe entenderse como un paradigma<sup>2</sup> surgido desde América Latina que se produce, tal como lo han reconocido diversos autores, en un contexto muy importante de emergencia del pensamiento crítico latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX, se alimenta principalmente de las ideas de Paulo Freire, quien es considerado el más importante exponente de la pedagogía liberadora, base de lo que posteriormente conocimos como la Educación Popular. Debido a la importancia de la producción intelectual de Freire, en este capítulo desarrollaremos parte de sus postulados.

Ahora bien, antes de entrar en materia, es importante resaltar que Freire no es el único que ha influenciado la educación popular. Por un lado tenemos lo que autores, como Alfonso Torres, han denominado precursores de la educación popular; aquí contamos con Simón Rodríguez y el cubano José Martí. Por otro lado, podemos encontrar en la ideas de Freire cercanía con algunos autores latinoamericanos contemporáneos de éste, como Enrique Dussel (filosofía de la liberación), Leonardo Boff (Teología de la Liberación) y Orlando Fals Borda (Investigación Acción Participativa -IAP), que han posibilitado a los educadores populares complementar los conceptos y propuestas, constituyendo un complejo campo de pensamiento que incluye varios enfoques.

### 1.1. Precursores de la Educación Popular: Simón Rodríguez y José Martí

Aunque en sentido estricto solo podemos hablar de EP desde la década de los sesenta, existen algunos pensadores y hechos que la han influenciado. Mas cuando desde la

---

<sup>2</sup> Paradigma lo asumimos como Rosa María Torres (2008) lo plantea en el pie de página 1 del libro *Educación Popular un encuentro con Paulo Freire*: “utilizamos el término “paradigma de la educación popular” para al conjunto de prácticas normalmente aceptadas por sus agentes como “propias” de la educación popular –incluyendo concepciones teóricas, aplicaciones e instrumentalizaciones-, las cuales vienen conformando verdaderos modelos de acción que establecen límites de legitimidad acerca de lo que puede o no considerarse como “educación popular”” p.8.

colonización Americana se han expresado voces y acciones por salir de esta condición. El proceso de colonización diezmó física, espiritual y culturalmente los pueblos originarios y, posteriormente, africanos traídos como esclavos, y con ello sus concepciones del mundo. Este proceso de subyugación no desaparece con los procesos de independencia.

Desde el siglo XVI, las autoridades coloniales estructuraron la sociedad en estas tierras vírgenes con pueblos diferentes, en correspondencia con caducas concepciones foráneas. Impusieron culturas ajenas, importadas desde Europa, que el siglo XIX, el republicano, heredó.

La alta dosis de desigualdad económica y social instaurada por los <<blanco europeos>> trajo aparejada la falta de equidad educacional como si hubiese sido un mal lógico, natural y necesario [...]

La casi totalidad de los problemas educativos e instructivos que aquejan a nuestros pueblos se arrastran desde la etapa colonial y, a pesar de ingentes esfuerzos de los próceres de la independencia por atenuarlos o erradicarlos, se trasladaron al periodo republicano, continuaron cuando en la segunda mitad del siglo XIX apareció como paradigma en la palestra el modelo educacional de los Estados Unidos y hoy, con las políticas neoliberales, se multiplican, amplían, profundizan, acrecientan, aparecen y reaparecen con diferentes matices o bajo nuevas vestimentas. (Vega, 2002, p. 53 - 54).

En las nacientes repúblicas independientes en América la educación popular se equiparó a la educación dirigida a los pobres, es decir a “ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social” (Mejía & Awad, 2007, p. 30). Pero más allá de eso, algunos pensadores la proponían como una forma que el pueblo se educara y pudiera conquistar su libertad, entre estos pensadores nos encontramos con dos muy importantes: Simón Rodríguez y José Martí. Simón Rodríguez<sup>3</sup> ve “en la educación de las masas populares una condición y una garantía para la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. Así mismo, dirigentes sociales y políticos revolucionarios y latinoamericanos como José Martí hicieron reflexiones en el mismo sentido” (Torres,

---

<sup>3</sup> En relación con esa idea Simón Rodríguez (2008) expresó una crítica: “El proyecto de Educación Popular tiene la desgracia de parecerse a lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre —y se practica, bajo diferentes formas, con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas...Unas para expósitos—Otras para huérfanos—Otras para niñas nobles—Otras para hijos de militares—Otras para inválidos en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general, sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano. [Y, a la vez, una aclaración] El Establecimiento que se emprendió en Bolivia, es *social*, su combinación es *nueva*, en una palabra es LA REPÚBLICA: hay en él lo que se ve en los demás, porque es una Obra = hay hombres, que son las materias —agentes, que son los obreros —lugares donde se trabaja, que son los talleres —Director, que es el maestro —e Inspector (el Gobierno) que es el dueño. Todos los relojes se componen de ruedas y resortes, y no son los mismos” p. 30-31

2012, p. 24). Sobre esta misma idea Marcos Raúl Mejía (2011) expresa que en un primer tronco histórico que habla de EP están los pensadores de la lucha de la independencia.

Pese a que Simón Rodríguez y José Martí vivieron en tiempos y países diferentes<sup>4</sup>, sus coincidencias en sus ideas educativas son grandes. Además de ello fueron hombres instruidos y conocedores de diferentes corrientes políticas, filosóficas y pedagógicas en el mundo. Entre las características que para ambos debería tener el sistema educativo en los países de América Latina, que, además, se relaciona con los principios de la educación popular, están:

1.1.1. Una educación propia que nos haga creadores y no repetidores.

Para Simón Rodríguez la originalidad era central: “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos” (Rodríguez, 2008, p. IX). En ese mismo sentido se expresó José Martí en su ensayo *Nuestra América*<sup>5</sup>, allí “alerta sobre la necesidad de que los contenidos y los métodos no sean el trasplante mecanicista de frutos en contextos ajenos y fundamenta la urgencia de que se ajusten a las condiciones históricas y sociales propias” (Vega, 1999, p. 57).

Esto se tradujo en sus ideas educativas. Ambos realizaron una crítica fuerte al modelo escolástico<sup>6</sup> medieval, proponiendo una educación que tuviera que ver con lo que se

---

<sup>4</sup> Simón Rodríguez nace en Caracas (Venezuela) el 28 de octubre de 1771 y muere en el Perú el 28 de febrero de 1854. Martí nace en Cuba el 28 de enero de 1853 y muere allí mismo el 19 de mayo de 1895.

<sup>5</sup> Si bien en este ensayo no se hace una referencia directa a la educación si hace un llamado a la autonomía y soberanía como pueblos. La cita concreta es así: “el buen gobernante en América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos en junto, para llegar, por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. El gobierno ha de nacer del país” (Martí, 1999, p. 69).

<sup>6</sup> Según Hernández (2002) Simón Rodríguez propendía por la construcción de “una escuela libre de la escuela medieval y capaz de formar al humano necesario para la era liberal-republicana. [...] A pesar de haber estado en contacto con países de gran desarrollo económico, de variadas culturas, de ideas y sistemas educativos avanzados, no solo su creatividad no sucumbió ni devino combatiente impenitente contra uno de los problemas que más daño ha hecho a los pueblos: asumir como suyos criterios, instituciones, modelos y métodos foráneos que aunque tengan un aval incuestionable de eficacia en otros

necesitaba en las repúblicas independientes, para ser, por un lado, países autónomos y con una identidad propia y, por otro, seres humanos libres no esclavos.

En el primer aspecto vale la pena citar al maestro Simón Rodríguez (1999):

La América está llamada (SI LOS QUE LA GOBIERNAN LO ENTIENDEN) á ser el modelo de la buena sociedad, sin más trabajo que *adaptar*. Todo está hecho (en Europa especialmente). Tomen lo bueno — dejen lo malo — imiten con juicio — y por lo que les falte INVENTEN p. 24

En relación con el segundo aspecto dice Martí (1999) “A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición y, y hacerle servil. Un pueblo instruido siempre será libre y fuerte” p. 84. Y para Rodríguez (2008) “el hombre no es verdaderamente despreciable sino por su IGNORANCIA [...] Si la ignorancia reduce al hombre á la esclavitud, instruyéndose el esclavo será libre” p. 22-23.

Las acepciones de ambos están en relación con el postulado de la EP de la necesidad de tener en cuenta el contexto y la realidad, esto implica que las escuelas deben estar pensadas a partir de lo que somos y de lo que queremos ser autónomamente como pueblo y como seres humanos, por ello es que hoy sigue siendo igual de pertinente lo planteado por Rodríguez y Martí, pues muchos de los programas, textos y métodos en nuestras escuelas son traídos desde fuera e implementados sin reflexión crítica.

#### 1.1.2. Una educación democrática, popular y pública.

Muchos educadores de esta época plantearon la necesidad de una educación pública, pero solo unos pocos fueron lo suficientemente progresistas. Para Simón Rodríguez y José Martí esto significaba que todos debían acceder a la educación y siendo el Estado el encargado de proveerla. En palabras de Rodríguez (2008), defendiendo al “proyecto de educación popular” propuesto por Bolívar:

---

lares no necesariamente serían los idóneos para los pueblos de nuestro subcontinente, de conglomerados humanos diversos en su aparente unidad. p. 65

Expidió un decreto para que se recojiesen los niños pobres de ámbos sexos. . . nó en *Casas de misericordia* á hilar por cuenta del Estado — nó en *Conventos* á rogar á Dios por sus bienhechores — nó en *Cárceles* á purgar la miseria ó los vicios de sus padres — nó en *Hospicios*, a pasar sus primeros años aprendiendo á servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles ó esposas inocentes p. 25

En este orden, para ellos la educación popular trascendía la simple instrucción dada a los pobres, por un lado, la asumen como una educación para todos sin distingo de raza ni clase<sup>7</sup>, que, además, implica darle todas las herramientas y posibilidades para ser y hacer; por otro, asumen la educación de manera más amplia que la simple instrucción.

Frente a estas dos cuestiones Rodríguez (2008) plantea:

por POPULAR. . . .entiende. . . .JENERAL  
INSTRUIR no es EDUCAR  
ni la *Instrucción* puede ser equivalente de la *Educación*  
*Aunque Instruyendo se Eduque [...]*  
pero no se jeneraliza sino lo que se extiende  
CON ARTE para que llegue SIN EXCEPCIÓN  
á todos los individuos de un cuerpo.  
*Extender con arte será*, no sólo hacer que  
TODOS  
sepan lo que se dispone  
sino proporcionar  
JENERALMENTE  
medios de hacer efectivo lo dispuesto:  
y todavía, será menester declarar que  
la posesión de los medios  
impone la obligación de hacer uso de ellos. p. 41-42

Por su parte para José Martí (1999) “instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y esta principalmente a la sentimientos, sin embargo no hay educación sin instrucción” p. 83. En el mismo sentido la EP implica que “todas las clases de la nación, que es lo mismos que el pueblo, sea bien educadas” p. 84, aparece en él la educación como un derecho de todos.

---

<sup>7</sup> “Los discípulos no se han de distinguir por lo que pagan, ni por lo que sus padres valen” (Rodríguez, 2008, p. 46)

Esa idea de la educación para todos incluía a las mujeres, si bien proponían alguna distinción con la educación de los hombres<sup>8</sup>, en general planteaban la importancia de las mujeres también accedieran a las escuelas para que no dependieran de los hombres. Dice el maestro de Bolívar “Se daba instrucción y oficio á las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia” (Rodríguez, 2008, p. 26). Por otro lado Martí (1999) propone:

Dar a la mujer medios honestos y amplios de su existencia, que le venga de su propia labor, la cual le asegura la dicha, porque enalteciendo su mente con sólidos estudios, vivirá a par del hombre como compañera y no a su pies como juguete hermoso, y porque, bastándose a sí, no tendrán prisa de colgarse del que pasa, como aguinaldo del muro, y tomara al laborioso y sincero p. 128.

En la actualidad en muchos de los países del continente se plantea la obligatoriedad y gratuidad, pero en la práctica aún existe un porcentaje de niños, niñas y jóvenes que no pueden acceder a la educación, sus niveles de pobreza lo obliga a trabajar antes que estudiar, la violencia en países como Colombia ha generado grandes desplazamientos que impiden el acceso a la educación, en muchos de los sitios más alejados aún no hay escuelas y menos profesores; incluso así se tenga acceso, la educación pública es de mala calidad, lo que se evidencia en el poco porcentaje de jóvenes de colegio públicos que hoy acceden a la educación superior. Si bien la educación popular en algún momento no asume su accionar en la educación formal, sus actores han estado vinculados a movimientos y luchas por la defensa del carácter público y gratuito de la educación en todos sus niveles.

### 1.1.3. Una educación científica, humanista, integral y crítica.

Se debe formar con bases científicas, a la par que se eduque en la ética y el humanismo, pues la enseñanza de la ciencia no es garantía de formar personas decentes<sup>9</sup>, que utilicen dicha ciencia para beneficio de toda la sociedad y no de particulares, para construir y no

---

<sup>8</sup> Aunque en algunos artículos Martí (1999) muestra experiencias de escuelas mixtas que en su época dieron buenos resultados.

<sup>9</sup> “En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social—veáanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias” (Rodríguez, 2008, p. 41)

para destruir. En concordancia proponían métodos no memorísticos, sino reflexivos, investigativos, participativos y activos, de tal manera que el educando tuvieran las suficientes bases para definir lo que piensa y cree. De esta manera para Simón Rodríguez (2008):

Es del cargo del maestro de la primera Escuela enseñar no sólo la formación de los caracteres sino su valor y propiedad: el modo de usarlos y colocarlos según las reglas de perfecta ortografía: el dar una clara inteligencia de los principios de Arimética; el instruir en las reglas generales y particulares de trato civil: sobre todo el fundamentar a sus discípulos en la Religión p. 8

Igualmente Martí (1999) propone:

Que se trueque de escolástico en científico el espíritu de la educación; que los cursos de enseñanza pública sean preparados y graduados de manera que desde la enseñanza primaria hasta el final y titular, la educación pública vaya desenvolviendo, sin merma de los elementos espirituales, todos aquellos que se requieren para la aplicación inmediata de la fuerza del hombre a la naturaleza. Divorciar la hombre de la tierra es un atentado monstruosos p. 73

Lo anterior está en consonancia, tanto con la crítica que realiza Freire a la educación bancaria, que asume que la labor del docente es la de depositar conocimiento en un recipiente vacío que es el alumno; como con la procura por una educación liberadora humanística que no desligue la enseñanza de contenidos de la ética y permita a los educando la capacidad de pensar críticamente y de actuar autónoma y reflexivamente sobre la realidad, en este sentido se reivindica el papel activo del educando y el educador en los proceso de indagación para producir conocimientos.

#### 1.1.4. Una educación en contacto con la realidad y para la vida.

Encontramos dos connotaciones: primero, hablamos de la necesidad de formar en relación con la realidad. En otras palabras, “formar maestros en contacto con la realidad circundante de la escuela” (Hernández, 2002, p. 68) según Simón Rodríguez, y, desde la concepción de Martí (1999), “el maestro tiene que ir a aquellos que no pueden ir al maestro. Y como la técnica es pesada y poco gustos, no se debe ser, [...] maestros de técnica sino de práctica” p. 85, “las escuelas de abecedario, dicho sea sin exageración,



deben ser sustituidas por las escuelas de acto” p. 86, con la capacidad de ser flexibles en los programas dependiendo de los sujetos a quien va dirigida la educación<sup>10</sup>.

Para la educación popular, retomando la idea de Freire, es profundamente ético que los maestros sean competentes (que sepan y lo que no sepan lo estudien) y tengan autoridad (que es contrario al autoritarismo), esto se logra al desarrollar su actividad con amor y al aceptar que no todo lo saben, pero que están dispuestos a no mentir sobre su ignorancia y a aprender.

Y en segundo lugar, la importancia que la educación sea para la vida en la sociedad. Lo que significa, según Mejía y Awad (2007), que una de las características de la educación popular en Simón Rodríguez es que “Instruye en un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios” p. 30. En el mismo sentido para José Martí (1999) “la educación, pues, no es más que esto: la habilidad de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables [...], sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano” p. 79.

En la EP partir de la realidad significa, por un lado, que los momentos educativos son desarrollados de acuerdo a la realidad de quienes participan allí y por otro, que se permita reflexionar sobre dicha realidad para volver a ella e irla transformando. Igualmente, aprender no solo es una actividad de la escuela, sino un proceso diario y permanente, sobretodo porque se concibe a los seres humanos como inacabados, por ello los momentos educativos (formales y no formales) deben estar en relación con la vida, con lo que vivimos y para toda la vida, solo así se lograra ser sujetos actuantes sobre la realidad para irla cambiando.

---

<sup>10</sup> “Nada quedo exento de la amplia gama de análisis de los problemas socio-pedagógicos realizados por Martí. Incluye temática de los discapacitados, educación dispensada a minorías de su época, y en muchos países de nuestro continente reservada para elites hasta el presente” (Vega, 1999, p. 56)

## 1.2. Paulo Freire en el pensamiento crítico en América Latina.

El brasilero Paulo Freire es la figura más reconocida que desde América Latina ha contribuido al desarrollo del pensamiento educativo en el mundo. Su pensamiento se ha estudiado más por fuera del continente, específicamente en Colombia son pocas las facultades de educación donde se le estudia y aún es más excepcional encontrar docentes que saben quién fue y cuáles fueron sus aportes.

En el Latinoamérica, sus ideas fueron más apropiadas al interior de organizaciones sociales e instituciones de formación dentro de la educación no formal. En sus primeros momentos fue común encontrar que las organizaciones de base consideraran la educación popular y, por ende, a Paulo Freire como referente para ejercer su práctica educativa. En momentos posteriores y por varias razones, esto dejó de ser tan común, quedando buena parte del acumulado en organizaciones no gubernamentales que principalmente desarrollan educación de adultos, alfabetización y capacitación para el trabajo, muchas de las cuales tenían poca ligazón con organizaciones sociales.

Si bien su propuesta pedagógica y educativa se le nombra de varias maneras: educación liberadora, pedagogía liberadora, pedagogía del oprimido, etc., podemos decir que es la base de la educación popular y “ha marcado con su sello indeleble las propuestas de educación popular en las que estamos comprometidos muchos educadoras y educadores populares latinoamericanos” (Jara, 2009, p. 40). Asimismo para Alfonso Torres (2012) “las experiencias y reflexiones del profesor de Historia y Filosofía de la Universidad de Recife, se constituye en la primera propuesta pedagógica reconocida de Educación Popular” p. 27.

“Freire es un buen hijo de su tiempo” expresa Marcos Raúl Mejía. Lo es porque fue consecuente con su postulado de “estar con el mundo”. Su obra, como veremos más adelante, se basa en su experiencia y, por ende, se desarrolla en un contexto concreto, segunda mitad del siglo XX. Época que, guardando las diferencias entre cada década, produjo una corriente en procura de generar pensamiento propio desde América Latina,

en muchos casos, sin renunciar al pensamiento crítico de occidente, se propuso pensar las realidades particulares de nuestros países y construir conceptual y teóricamente desde estas. A este respecto citamos a Mejía (2011):

Al calor de esas discusiones se dio un movimiento intelectual con bases sociales y políticas por pensarse desde América Latina, por construir lo propio. Este movimiento, bastante fecundo, generó un pensamiento interpelando lo eurocéntrico, se interpeló a sí mismo y permitió desde la diferencia aventurar un camino que a partir de la década del 50 [...] constituye unos troncos básicos que a lo largo de este siglo, han reelaborado su pensamiento, apostándole a la vigencia y de un pensamiento educativo crítico en América Latina p. 23.

Los troncos a que se refiere Mejía (2011) son: un marxismo desde Latinoamérica (recogiendo los postulados de Mariategui), la teoría de la dependencia (Faleto Dos Santos), la teología de la liberación, el teatro del oprimido, la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participante (Orlando Fals Borda), la colonialidad del saber y el conocimiento (Aníbal Quijano), la filosofía de la liberación (Enrique Dussel), la psicología social (Marti-Baró), la ética (Boff), el desarrollo a escala humana (MaxNeef) y la sistematización de experiencias.

De todas esas lecturas críticas desde diferentes disciplinas hay unas más próximas con el pensamiento freiriano, en algunos casos lo influyeron, en otros fueron influidas por él o se construyeron a la par. Pongamos por casos: la Sistematización de Experiencias fue desarrollada desde la educación popular arraigada en los postulados de Freire como una apuesta por investigar la propia experiencia. En la Investigación Acción Participativa (IAP) hay un vínculo estrecho, ambas recogen elementos comunes como la praxis, el diálogo de saberes, el compromiso militante o intelectual orgánico, la participación directa, el conocimiento como medio para transformar la realidad, entre otros. En relación con Dussel, solo como ejemplo, Freire es uno de los pensadores en el que se basa para construir su ética de la liberación, al igual que con Fals Borda hacen uso de conceptos comunes.

Es importante plantear que el pensamiento pedagógico de Freire está marcado por su propia experiencia. En el nordeste de Brasil por la década del 60 tuvo la oportunidad de

poner en práctica su propuesta de alfabetización a través del “método de los círculos de cultura”, donde se logró en 45 días que 300 trabajadores, del plantíos de caña, aprendieran a leer y escribir. Debido a esto el gobierno decide implementar el método en todo el país por medio de la Campaña Nacional de Alfabetización, que se desarrolló en 1961 a través de un convenio entre el gobierno y la Conferencia Episcopal, a partir del Movimiento de Educación de Base (MEB). Este proceso se truncó debido al golpe militar en 1964, pero ha sido asumido desde diferentes actores como método de alfabetización por excelencia.

En el exilio, 1969, Freire saca a la luz su primer texto, en *La educación como práctica de la libertad*, además de otros temas, plasma su propuesta de alfabetización, varios años después de su práctica educativa en su país natal. Es una obra que ha tenido muchas críticas, lo importante es reiterar lo fundamental que fue su propia experiencia en la construcción de su pensamiento. En términos de Oscar Jara (2009):

Esa filosofía en construcción está presente desde sus primeros escritos marcados por la intensa experiencia en el Brasil de los cincuenta y sesenta, y fue enriqueciéndose a lo largo de su exilio siempre recreando su pensamiento ante un nuevo desafío: primero en Bolivia, luego en Chile donde estuvo de 1964 a 1969, posteriormente en Estados Unidos, y luego trabajando con el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra de 1970 a 1980, parte de cuyo tiempo lo paso vinculado a la experiencia educativa en Guinea-Bissau, hasta volver nuevamente a América Latina, especialmente en su último periodo de compromiso político, pedagógico y personal en Brasil p. 40.

Aunado a la experiencia, también es notoria en Freire su humildad de pensamiento y su capacidad de autocrítica. Como ya se ha mencionado, algunos de sus planteamientos han sido y son objeto de crítica, a la vez que desde otra orilla han sido asumidos como dogmas, pese a sus reiterados llamados a la reflexión crítica de la realidad.

Las aclaraciones que hace Freire (2013), en las primeras palabras del libro *Pedagogía del oprimido*, es un acto de humildad. Allí plantea, primero, que los puntos de vista expresados hacen parte de un ensayo introductorio y aproximativo; segundo, que sus afirmaciones están desposeídas de todo carácter dogmático, son resultado de situaciones concretas y “no son fruto de meros devaneos intelectuales ni el solo resultado de

lecturas, por interesantes que éstas fueran” p. 31; tercero, que es para hombres radicales, es decir, que “aunque discordando en parte o en su totalidad de nuestras posiciones, podrán llegar al fin de este ensayo” p 31, y finalmente, que la “intención es la de continuar con dichas observaciones a fin de ratificar o rectificar, en estudios posteriores, puntos analizados en este ensayo introductorio” p. 31.

Los calificativos de que ha sido objeto son: humanista, ingenuo, idealista y reformista. Pese a ello, él estuvo muy pendiente de lo que se le criticaba aceptando algunas, descartando otras (aquellas sin argumentos) y reinventando su pensamiento. Autores como Rosa María Torres plantean que muchos de sus críticos se han quedado en la lectura de sus primeras obras: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, sin realizar una análisis juicioso de toda su obra, sin tener presente el contexto en el que se escribieron y asumiendo que para Freire lo que allí planteo es absoluto, inmutable y “verdadero”. Sobre esto el propio Freire (citado por Torres, 2008) decía:

en *La educación como práctica de la libertad* tuve algunos momentos que anunciaban que había sido picado por el subjetivismo. Lo que pasa es que ya me hice esa autocrítica hace trece años, pero hay personas que siguen criticando ese libro sin haber leído la crítica de mí mismo p. 40.

Pese a todas las críticas, acertadas o no, basadas en toda su producción o solo en sus primeros textos, debemos reconocer que su propuesta es disruptiva<sup>11</sup>. En esta perspectiva autoras como Adriana Puigros (2005) reconoce que “fue Paulo Freire quien sacudió los soportes principales del modelo educativo moderno iberoamericano. Lo hizo al cuestionar la eficacia productiva de la unidireccionalidad del vínculo entre maestro y alumno” p. 47.

---

<sup>11</sup> Hasta se ha reconocido el aporte de su libro más criticado, a este respecto citamos a Rosa María Torres (2009): “no obstante, aún con lo criticables que puedan ser las posiciones políticas y la debilidad teórica de sus primeros trabajos, lo que hoy puede ser fácilmente adjetivado como reformista fue, de hecho, altamente subversivo e innovador en el Brasil de la década del 60” p. 32. En otra parte la misma autora cita a Vanila P. Paiva que dice “Lo cierto es que, aun con sus limitaciones y su reconocida ingenuidad e idealismos iniciales, “su trabajo debe ser tenido como una de las síntesis pedagógicas más acabadas del periodo” (Torres, 2008, p. 33)

Todo proceso de producción de conocimiento implica tiempo. No es lo mismo los primeros textos de un autor que los últimos, en muchos casos puede haber hasta contradicciones o cambios de posición. En Freire, si bien encontramos cambios no hay contradicciones, hay rectificaciones y reinvenición<sup>12</sup>. No obstante, algunos tienden a ver dos freires, el de ayer y el de hoy, es más correcto decir que es el mismo Freire en movimiento, dicho de otro modo el Paulo Freire del presente mantiene la coherencia con el del pasado, o en palabras de Alfonso Torres (citado por Torres, 2008) “no hay grandes ‘rupturas’ en el pensamiento freiriano pero si una evolución. Se podría decir que cada afirmación ‘prefigura’ a la siguiente” p. 36.

Este Freire del “presente”, que condensa tanto su experiencia y su producción teórica, lo podemos describir en parte con lo expresado por Rosa María Torres (2008):

Un Freire alineado con la revolución y con la democracia, para quien no existe “ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista”. Un Freire para quien la educación popular es “un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular”, que no se restringe exclusivamente al mundo de los adultos ni a la educación no formal, sino que compete también al mundo infantil y a la escuela, pues “lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida asumida en la práctica educativa” p. 38.

Es un Freire que ha ayudado a consolidar unas ideas y principios que deben presidir la relación educativa y que a su vez se puede traslapar a las relaciones en la sociedad. Enumeramos algunos de sus postulados que consideramos han sido importantes en la educación popular:

---

<sup>12</sup> Esta reinvenición de su pensamiento se ha dado por algo que ya mencionamos y es el tema de los aprendizajes y la producción teórica a partir de su experiencia, al respecto transcribimos una cita de Freire (citado por Torres, 2008: 35): “El Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia. Por ejemplo, el Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad, tuvo la suerte de conocer Nicaragua [no dominada] la suerte de vivir la experiencia de Chile [el de Allende y del golpe] El Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de conocer Tanzania, de participar en transformaciones profundas a partir de la expulsión de los colonizadores de Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde y Sao Tomé. El Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de experimentar un poco en Nicaragua y también en Granada. Entonces, sería un desastre, sería muy triste si yo no hubiera aprendido con estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llego el exilio veinte años atrás [...] yo tengo aun que aprender haciendo y viviendo las cosas que se están haciendo”.

- a) “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo”. Con esta expresión que se ha convertido en cita recurrente, se pretende evidenciar la importancia de reconocer que cuando, como seres sociales, llegamos como educandos a cualquier escenario educativo, lo hacemos con algún tipo de conocimiento que proviene de nuestra experiencia y cuando lo hacemos como educadores siempre habrá muchas cosas que no sabemos. Esto nos pone frente a varias cuestiones importantes: reconocimiento de los conocimientos previos, saber que somos seres inacabados y que la educación es un proceso que se da a lo largo de la vida, pues estamos en continua formación y transformación.

Lo dicho no quiere decir que ni todo conocimiento previo o lo que se conoce como saber popular es fiable e infalible, ni que el educador debe renunciar a los conocimientos adquiridos en el mundo académico. Es por ello que consideramos que la dicotomía que se ha planteado entre “saber popular” y “conocimiento científico”<sup>13</sup> es un error, en este aspecto retomamos a las ideas de Joao Francisco de Souza y Orlando Fals Borda. Para el primero, por ejemplo, la separación entre saber popular y conocimiento científico trae problemas, por ello sí se quieren generar procesos que den cuenta de la necesidad de cambio social, debería haber un conocimiento unificado, no más popular, no más científico, en una nueva cultura popular, construido en el mismo proceso de transformación (de Souza, 2006). Para el segundo, el saber popular<sup>14</sup> tiene su propia racionalidad y estructura de causalidad, por lo tanto en la Investigación Acción Participativa es vital reconocer y “apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, [es decir, el saber popular] para obtener y crear conocimientos científicos” (Fals, 1994, p. 33)

---

<sup>13</sup> Esta dicotomía, además, expresa la división entre teoría y práctica, que en muchas ocasiones ha hecho escuela en la educación popular, la cual es resuelta en Freire y otros autores como Dussel y Fals Borda por medio de la praxis.

<sup>14</sup> Reconocido como aquel “conocimiento práctico, vital, empírico que le ha permitido al pueblo sobrevivir, interpretar crear y producir y trabajar por siglos con medios directos naturales” (Fals, 2010, p. 184)

- b) “Aprender precedió enseñar, o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender” (Freire, 2004). Esta idea tiene dos connotaciones, por un lado, que antes que nada como los seres humanos aprendemos, pues estamos mediados por el mundo, después de aprender descubrimos que podemos enseñar. Por otro lado, es importante tener claro que esto no significa que la enseñanza no sea importante y, por ende, que el educador no tiene una tarea diferenciada del educando. Por el contrario, para la Educación Popular es fundamental que el educador, al comprometerse con su labor, planifique y diseñe los momentos educativos, elabore las herramientas metodológicas y sobre todo que también estudie, que todo el tiempo este abierto y en búsqueda de nuevos aprendizajes.

Es importante recalcar que para Freire, si bien el proceso de aprendizaje es muy importante, no niega la enseñanza, en *Pedagogía de la Autonomía* es claro que el “enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar”, solo que es en “el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente” (Freire, 2004, p. 8 - 9).

- c) “No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro” (Freire, 2004, p. 8), esta afirmación no podemos entenderla, como se dijo anteriormente, que educador y educando son lo mismo y hacen lo mismo, sino que la relación que se desarrolla entre ambos es horizontal no verbalista (como profundizaremos cuando hablemos del diálogo), cada uno mantiene sus particularidades y ambos realizan funciones o tienen papeles diferentes en el proceso, es en este sentido que Freire recalca la importancia de que el educador sea competente, es decir, que el educador estudie constantemente, indague, investigue, no se quede con lo que en un momento aprendió, que se prepare, esto es uno de los elementos que le da autoridad frente a los educandos. Para que la competencia no se



confunda con soberbia y con competitividad y la autoridad con autoritarismo, la relación entre sujetos: docente-discente debe estar mediada por el respeto, la humildad, la honestidad y el diálogo.

d) “Enseñar exige rigor metódico” y, por ende, investigación. Este postulado evidencia la importancia que para Freire tienen los saberes populares articulados a un proceso de investigación que permita producir nuevos conocimientos acordes a la realidad y a la necesidad de transformarla. En el proceso educativo no podemos simplemente enseñar contenidos, sino que debemos estimular y reforzar la curiosidad crítica de los educandos para que en vez de esperar que les llega las respuestas de algún iluminado indaguen su realidad y las encuentren, el educador se convierte en un guía en este proceso.

e) “Somos seres condicionados pero no determinados”. Saber esto requiere, por una parte, reconocimiento de lo que nos limita y, por otra, conciencia de nuestro inacabamiento, al hacerlo sabemos que podemos superar tales limitaciones. Esto es, estamos “condicionados” por sucesos que nos anteceden, mas “no determinados” a seguir viviendo (soportando) esa realidad y por eso tenemos la capacidad de transformarla definiendo nuestra propia historia. Tal como lo dice Freire (2004)

Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan” p. 25.

f) “La formación de contenidos no puede separarse de la formación ética”. La ética es central en la pedagogía liberadora de Freire, esta permite que se mantenga la coherencia en todo el proceso, pues no podemos hablar de una relación dialógica si no respetamos la palabra de los otros, ni de libertad y derrotar la opresión si en nuestra cotidianidad somos soberbios, machistas, racistas y egoístas. La ética nos habla de enseñar desde el ejemplo, no quiere esto decir que el educando es un ser

perfecto, “sin mancha”, sino que es consciente de que lo que dice este acorde con lo que hace, esta también es una manera de tener autoridad<sup>15</sup> ante los educandos.

Finalmente, tenemos otros elementos fundantes de la propuesta de Freire. Lo esencial de construir una relación sujeto-sujeto en el proceso educativo, en particular, y en la sociedad, en general, lo que pasa por un diálogo horizontal, que implica la participación de educando en igualdad de condiciones con el educador. Esta apuesta por el dialogo y la participación es la que conlleva a que la pedagogía freiriana sea una apuesta por la concienciación o concientización, la cual no solo se da por obra y gracia de la educación, sino y fundamentalmente por y en la praxis, esto porque la pedagogía de la liberación no se da en el aire, en lo abstracto, se desarrolla a partir, en y para la realidad. En consecuencia, la necesidad de aclarar el tema del oprimido, al que Friere considera como el sujeto de su pedagogía de la libertad, lo que además, requiere una mirada sobre ese sujeto popular de la EP. Estos elementos los desarrollaremos a profundidad en las siguientes páginas.

En ese camino, la EP aporta a la constitución del sujeto popular a través de un proceso de concientización. Esta idea lo ahondaremos a continuación.

### 1.3. Acción y reflexión: apuesta por la concientización.

Con una pedagogía para la liberación se estaría atacando la alienación cultural y la falta de conciencia crítica. Es un momento de concientización ético-crítico por excelencia.

Frente a una educación bancaria<sup>16</sup>, de depósito de conocimientos, que oculta la realidad y que pretende mantener el sistema imperante dominador; hay que oponer una

---

<sup>15</sup> “La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase” (Freire, 2004, p. 29)

<sup>16</sup> La Educación bancaria conserva la conciencia mágica e ingenua “al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Freire, 2013, p. 89)

pedagogía del oprimido o liberadora que posibilite la formación de autonomía en condiciones de simetría entre educador – educando.

Dicho proceso, de modo general, parte de un momento negativo hasta llegar a otro positivo y se da de la siguiente manera: el punto de partida negativo consiste en saber que existe una situación que está mal, así no se conozca bien las razones, solo se siente la pobreza, la desigualdad, la exclusión, el racismo, etc., y a la vez no reconocer la situación de opresión, todo se explica por la existencia de un poder externo y superior (la conciencia mágica). En el proceso de lucha colectiva, con otros que viven situaciones parecidas, se siente en carne propia el dolor que produce una realidad que niega la vida, se capta que existe una situación opresora y se va sintiendo que es necesario cambiarla, pero aún no se logran explicar las razones (momento de conciencia ingenua). Finalmente, se juzga como mala tal condición, se logra definir hacia dónde queremos cambiarlas, pensar cómo y con quienes hacerlo y actuar comunitariamente para su superación (hacia la conciencia crítica)<sup>17</sup>.

El primer caso, el de la conciencia mágica, se trata de un momento de intransitividad, que representa un total acomodamiento, donde el ser humano no logra captar problemas más allá de una preocupación por su sobrevivencia (existencia vegetativa), lo único importante es vivir el día a día, solucionar lo mínimo para seguir vivo, allí no existe una preocupación por los otros, ni por el mundo, ni por el futuro. Ahora bien, el paso a la transitividad, es decir, de la conciencia mágica a la ingenua, para Freire se da de manera automática<sup>18</sup>, en el propio proceso de urbanización.

Posteriormente la transitividad es un paso decisivo de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Por un lado, en la transitividad ingenua se da una interpretación

---

<sup>17</sup> “Se trata, estrictamente, del pasaje de una «conciencia mágica», masificada o fanática, y aun moderna y urbana pero ingenua, a una «conciencia crítica»” (Dussel, 1998, p. 433)

<sup>18</sup> “El pasaje de la conciencia preponderantemente intransitiva a la preponderantemente transitivo-ingenua era paralelo a la transformación de las pautas económicas de la sociedad brasileña. Era un pasaje que se hacía automáticamente. En la medida en que se venía intensificando el proceso de urbanización y el hombre venía viviendo formas de vida más complejas y entrando así, en un círculo mayor de relaciones y recibiendo mayor número de sugerencias y desafíos, se comenzaba a verificar la transitividad de su conciencia” (Freire, 2007, p. 55 - 56)

simplista de los problemas, se tiende a subestimar la capacidad del ser humano, se da un gusto por las explicaciones fabulosas y mágicas (propias de la intransitividad), por la polémica y no el dialogo, “es la conciencia del hombre casi masa, en el cual el diálogo se desfigura y se distorsiona” (Freire, 2007, p. 54). Por otro lado, se tiene la transitividad crítica, la cual se obtiene con educación dialógica y activa, caracterizada por la profundidad en la interpretación y comprensión de los problemas, por la búsqueda de explicaciones causales, por no tener ideas preconcebidas al analizar la realidad, implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia. Ahora bien, el paso de la conciencia ingenua a la crítica “no se daría automáticamente sino sólo por efecto de un trabajo educativo crítico” (Freire, 2007, p. 56). Aunque también puede suceder que a veces ese paso de la ingenua a la crítica no se da, distorsionándose a la conciencia fanática, lo cual es aún pero que la intransitividad, pues expresa con mayor fuerza la masificación, la irracionalidad y la falta de compromiso con la existencia.

Este es el proceso de concientización propuesto por Freire y en el que la pedagogía juega un papel fundamental. “Este pasaje, absolutamente indispensable para la humanización [...], no podría hacerse mediante el engaño, el miedo y la fuerza, sino con una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciéndole al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades” (Freire, 2007, p. 51), sobre su propio poder. En este sentido, la pedagogía del oprimido parte del educando y de su realidad, en un proceso donde él va descubriendo, con *co-laboración* del maestro<sup>19</sup>, la negatividad de su realidad, las causas de dicha negatividad y las acciones posibles de transformación. Como lo dice Dussel (1998) es un “*proceso* por el que el educando ira efectuando lentamente toda una diacronía desde una cierta negatividad hasta la positividad” p. 433, es decir, hacia saberse oprimido y actuar para cambiar esa realidad.

La pedagogía liberadora cumpliría funciones diferentes dependiendo del momento en que nos encontremos. En el proceso de transitividad ayuda a los oprimidos a descubrir el

---

<sup>19</sup> Esta es la labor del docente pues como el mismo Freire (2004) lo plantea “Nadie puede conocer por mí así como yo no puedo conocer por el alumno. Desde la perspectiva progresista en que me encuentro, lo que puedo y debo hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber” p. 56.

mundo de la opresión y a asumir, mediante la praxis, compromisos por la transformación de esta realidad. Luego, en el momento en que se dé la transformación y eliminación de la opresión, ésta ya no sería la pedagogía del oprimido sino de los seres humanos en proceso de liberación.

Ahora bien, este proceso de concientización no lo podemos ver como una escalera, que si decidimos subirla inexorablemente llegaremos arriba, no es un proceso lineal y esto porque la vida no es lineal. Asimismo, no se da por obra y gracia, se genera en la praxis liberadora organizada y colectiva, en el propio proceso de constituirnos como sujetos, y, así como dicha constitución tiene altos y bajos, la concienciación también los tiene. Dice Dussel (1980) “desde el descubrimiento de su realidad el educando debe organizarse, debe estructurar su praxis, compartir responsabilidades, hacer de su teoría un momento esclarecedor de lo que se vive en grupo” p. 103. Este sería un momento de gran desarrollo del proceso de concientización, donde el educando, junto al maestro y en comunidad, efectúa su praxis de liberación<sup>20</sup>. Es decir, el educando realiza la inserción crítica en la realidad, que se da cuando al descubrirla se actúa colectivamente sobre ella, superando el conocimiento ingenuo que tenemos. Dicha “inserción” implica la inmersión en la realidad y la vuelta sobre ella, lo que solo es posible hacer mediante la praxis.

La síntesis de la acción y reflexión en la praxis se realiza de manera simultánea, se reflexiona la práctica para volver con un saber nuevo sobre la realidad para transformarla, proceso profundamente concientizador. En palabras de Freire (2013) “la reflexión, si es verdadera reflexión conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de acción, esta se hará praxis autentica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica” p. 69.

Esto no se da de cualquier manera, el fin no justifica los medios, no se pueden utilizar las armas de la dominación para liberar, pues ellas no permiten el proceso de

---

<sup>20</sup> “La «praxis de liberación» para Freire no es un acto final, sino el acto constante que relaciona los sujetos entre ellos en comunidad transformadora de la realidad que produce los oprimidos” (Dussel, 1998, p. 438)

concientización y se termina convirtiendo en adoctrinamiento y propaganda, los verdaderos humanistas “no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda” (Freire, 2013, p. 89). Esto es importante ya que en muchos casos se ha confundido la concientización con la reproducción de las ideas de una postura política de izquierda, que solo por plantear la revolución ya sería concientizadora. Es por ello que aparece el concepto del diálogo o dialogicidad como parte constitutiva de la pedagogía liberadora.

#### 1.4. El dialogo: la superación de relaciones asimétricas y verticales.

El proceso de concienciación no sería posible sin el diálogo. Por ello la crítica que Freire realiza a la educación bancaria es que las relaciones educador – educando en la escuela actual es vertical, de carácter verbalista, memorística y repetidora. En palabras de Freire (2013):

cuanto más analizamos las relaciones educador – educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*.

Narración de contenidos que, por ello mismos, tiende a petrificarse o transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implican un sujeto – el que narra – y objetos pacientes, oyentes: los educandos p. 77

Desde esta perspectiva, la necesidad de romper esa relación de dominación (narrativa), es necesaria en un proyecto pedagógico liberador. Ahora, tal ruptura sólo puede hacerse mediante la dialogicidad. Y es precisamente este carácter lo que permite que haya un aprendizaje mutuo en el proceso educativo liberador, transformándose ambos en sujetos<sup>21</sup>, en otras palabras, el educador deja de ser primero el único sujeto que sabe y luego el único sujeto que habla o narra, y el educando deja de ser siempre objeto de depósito del conocimiento narrado, para ser ambos siempre sujetos cognoscentes en diálogo.

---

<sup>21</sup> “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, 2013, p. 92)).

Para Freire (2013) “el dialogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por tanto, en la mera relación yo - tú” p. 107, es pronunciar el mundo para transformarlo. Por ello para que éste se dé se requiere: amor, humildad, fe en los hombres (en su poder de hacer y rehacer), confianza, esperanza (que posibilita permanente búsqueda) y pensar crítico (se opone al pensar ingenuo). En este mismo sentido Freire (2007) se pregunta

¿Qué es el dialogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando dos polos de dialogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea una relación de simpatía [simetría] entre ambos. Sólo ahí hay comunicación p. 104.

El diálogo se desarrolla en la praxis y es mediante la palabra que podemos expresar lo que es la realidad, palabra que al encontrarse con otras palabras nos permiten conocerla y transformarla. Dice Freire (2013) “Existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” p. 106 y esta labor no es privilegio de unos pocos, es un encuentro de todos, hombres y mujeres en comunidad.

El diálogo no se puede remplazar ni posponer, puede cambiar su contenido dependiendo del momento y la realidad, igualmente no se puede confundir diálogo con esloganización y propaganda, que siempre será una relación vertical. Por ello el carácter horizontal y simétrico es fundamental para que éste se dé, esto significa que exista una apertura de escucha y, por ende, una predisposición al silencio<sup>22</sup>. Lo que no implica no decir nada y aceptar todo lo que otros digan, pues el derecho a la palabra es de todos; pero si supone que si tenemos algo que decir los otros también, además, que lo que digamos no necesariamente es la verdad absoluta para todos.

---

<sup>22</sup> “La primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla” (Freire,2004, p. 53).

Dichas características implican la existencia de una relación simétrica, que es una relación con participación plena de todos los y las participantes. No solo tal relación es importante en la pedagogía de Freire, por ejemplo para Dussel es necesaria en la ética de la liberación, específicamente en la aplicación del principio universal moral formal<sup>23</sup> y el principio ético–crítico discursivo comunitario de validez<sup>24</sup>. Se requiere simetría para la participación en una comunidad de comunicación (de víctimas, agrega el segundo principio), a través de la discusión argumentativa para llegar a acuerdos o (en el segundo principio) “consensos críticos discursivos de dicha comunidad simétrica de víctimas, alcanzando así validez intersubjetiva crítica” (Dussel, 1998, p. 464).

Si la concienciación no es posible sin el diálogo, la constitución del sujeto no sería real sin ambos, por ello la importancia de reflexionar sobre su carácter y la manera como se constituye.

#### 1.5. El sujeto popular en el pensamiento freiriano

El sujeto histórico de la transformación es el oprimido, que, además, es el sujeto de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Cuando él desarrolla su pedagogía del oprimido no lo hace pensando solo en la educación, pues reconoce que ésta está inscrita en una sociedad específica que la condiciona. La crítica que realiza a la educación bancaria se centra en la crítica a la relación vertical y de sujeto-objeto que se reproduce en la escuela y que refleja las relaciones en la sociedad opresora. En este sentido la liberación se realiza en la sociedad en general, donde el oprimido en el proceso de concienciación, a través de su propia praxis, de su lucha contra la situación de opresión, no de manera individual, sino en comunidad, podrá liberarse de la opresión; en cuyo proceso se libera tanto a sí mismo, como a su opresor.

Son los oprimidos, los “condenados de la tierra” y quien con ellos se solidaricen, los responsables de la praxis liberadora, pues son ellos quienes viven, sufren y, en

---

<sup>23</sup> Dussel, 1998. Capítulo 2, página 214.

<sup>24</sup> Dussel, 1998. Capítulo 5, página 464.



consecuencia, entienden lo que significa la opresión (Freire, 2013). No pueden ser los opresores quienes cumplan esta función, ya que ellos son los que se benefician directamente de ella y establecen la deshumanización. En otras palabras, si la deshumanización es propia a la opresión y, por ende, la idea de la liberación es fundamentalmente un proceso de restauración de la humanización, los opresores al generar la primera no podrían restaurar la segunda<sup>25</sup>, por lo tanto no podrían acabar con la relación opresora.

La relación de opresión tiene algunas particularidades. Primero, es violenta y en este camino para Freire (2013) “son los que oprimen quienes instauran la violencia; aquellos que explotan, los que no reconocen a los otros y no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos como *otro* por quienes los oprimen” p. 56, violencia que para Dussel (1998) es la fuerza usada contra el derecho legítimo del otro, que incluso puede estar dentro de la ley pero que para la mayoría es ilegítima<sup>26</sup>. Segundo, cualquier acción del oprimido por su liberación, en respuesta a la violencia de los opresores, será vista por estos últimos como un acto de agresión<sup>27</sup>, pero en el proceso de liberación es una “coacción legítima”<sup>28</sup>, esto debido a que es la búsqueda por restaurar la humanidad, por

---

<sup>25</sup> En palabras de Freire (2013) “como la situación opresora genera una totalidad deshumanizada y deshumanizante, que alcanza a quienes oprimen y a quienes son oprimidos, no será tarea de los primeros, que se encuentran deshumanizados por el solo hecho de oprimir, sino de los segundos, de los oprimidos, generar de su *ser menos* la búsqueda del *ser más* de todos” p. 46.

<sup>26</sup> “Para esos *nuevos sujetos socio-históricos* la coacción «legal» del sistema vigente (que causa su negación y los constituye como víctimas) ha dejado de ser «legítima», Y ha dejado de serlo, en primer lugar, porque cobran conciencia de que no habían participado en el acuerdo originario del sistema (y por ello comienza a dejar de ser «válido» para ellos); y, en segundo lugar, porque en dicho sistema dichas víctimas no pueden vivir (por ello deja de ser una mediación factible para la vida de los dominados). Ante la conciencia ético-comunitaria crítica de la comunidad de vida y comunicación de las víctimas dicha coacción se torna en *ilegítima*. Todo uso de la fuerza *contra los nuevos derechos*, que se van manifestando histórico-progresivamente a los propios ojos de las víctimas, será ahora para ellos no ya «coacción *legítima*» sino estrictamente *violencia*: uso de la fuerza contra el derecho del Otro, sin validez ni consistencia objetiva (será la fuerza destructora de la «exclusiva reproducción» del sistema vigente, pero no la reproducción y desarrollo de la vida humana)”. (Dussel, 1998, p. 541).

<sup>27</sup> “Es que para ellos [opresores], “formados” en la experiencia de los opresores, todo lo que no sea su derecho antiguo a oprimir, significa la opresión. Se sentirán en la nueva situación como oprimidos, ya que si antes podía comer, vestirse, calzarse, educarse, pasear, escuchar Beethoven, mientras millones no comían, no se calzaban, no se vestían, y mucho menos podían escuchar Beethoven, cualquier restricción a todo eso, en nombre del derecho de todos, les parece una profunda violencia a su derecho de vivir. Derecho, que en la situación anterior, no respetaba en los millones de personas que sufrían y morían de hambre, de dolor, de tristeza, de desesperanza” (Freire, 2013, p. 59).

<sup>28</sup> El Estado que dismantela el antiguo «Estado benefactor», por privatizaciones -que permite «realizar» al capital *ficticio* financiero de los países centrales en capital productivo- y políticas monetaristas de recesión

restaurar el derecho a ser y a existir con dignidad y en este sentido es siempre un acto de amor<sup>29</sup>. Tercero, como ya se explicó antes, genera una realidad deshumanizante que involucra tanto a quienes oprimen como a quienes son oprimidos.

En este caso en particular la pedagogía del oprimido nos sirve para hacer “de la opresión y sus causas el objeto de la reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 2013, p. 42). Por ello dicha pedagogía tiene en los oprimidos sus principales sujetos<sup>30</sup>, solo en la medida que empiecen a concebir críticamente que la realidad concreta opresora solo los limita y no los inmoviliza. Este es un proceso de concientización, en el cual se deben superar diversas situaciones deshumanizantes<sup>31</sup> que se generan en el oprimido durante la relación de opresión. Una de ellas es que en la relación opresora no podemos evitar alojar al opresor, por ello nos identificamos y queremos ser él. Otra, es la idea de conformismo y fatalismo, sentimos que no es posible cambiar la realidad, podemos reconocer que existe la opresión, que, además, causa daño, pero pensamos que no se puede hacer nada, que es una decisión del destino o de la voluntad divina. También, de mano con la anterior, nos encontramos con una situación en donde nos sentimos incapaces e ignorantes como para poder hacer algo. Finalmente, no queremos asumir la responsabilidad que conlleva realizar la lucha por la liberación, es lo que Freire, retomando a Fromm, definen como el “miedo a la libertad”.

---

económica, efectúa una coacción legal pero crecientemente ilegítima, ante un pueblo que no puede aceptar más un orden político que los victimiza con el desempleo, el hambre, la miseria. Son acciones del Estado que adquieren el rostro de la pura *violencia*, la represión legal ilegítima. De esta manera, la crítica que se origina desde el orden material de las víctimas deslegitima la validez formal y aparentemente democrática, y las acciones de dichos movimientos sociales, su praxis de liberación, nunca pueden ser consideradas como violentas, sino que significan una coacción legítima aunque frecuentemente ilegal” (Dussel, 1998, p. 547)

<sup>29</sup> “Consciente o inconscientemente el acto de rebelión de los oprimidos, que siempre es tan o casi tan violento cuanto la violencia que los genera, este acto de los oprimidos sí puede instaurar el amor. Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe *ser*, la respuesta de éstos a la violencia de aquellos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de *ser*” (Freire, 2013, p. 57).

<sup>30</sup> “Ésta es la razón por la cual, como ya afirmamos con anterioridad, esta pedagogía no puede ser elaborada ni practicada por los opresores. Sería una contradicción si los opresores no solo defendiesen sino practicasen una educación liberadora” (Freire, 2013, p. 55)

<sup>31</sup> Ver Freire, 2013, p. 64 – 68.

Es importante tener presente que todo este proceso, si bien toca una esfera individual, para derrotar tanto el miedo a la libertad como el opresor que se alojan dentro de sí mismos, no estará completo si no se realiza en la sociedad. El sujeto es colectivo, el oprimido no está aislado, ya que la praxis liberadora solo será posible en comunidad: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión”<sup>32</sup>. Esto tiene algunas connotaciones. En primer lugar, incluye el concepto de solidaridad, pues para Freire el sujeto contiene a aquellos que no siendo oprimidos se solidaricen con su situación y sus luchas, pero dicha solidaridad no tiene nada que ver con acciones asistencialistas, ni de falsa generosidad, ni vanguardistas, por el contrario implica compromiso en la lucha por superar la relación opresora. En segundo lugar, el proceso solo será posible mediante la praxis, que no es solo acción ni solo teorización sobre la realidad, es acción y reflexión al mismo tiempo y es realizada por los seres humanos de manera conjunta. Y por último, si bien el proceso de liberación lo hace el oprimido, se libera a toda la humanidad.

Otro aspecto importante que constituye al sujeto oprimido es que al liberarse él libera también al opresor. Partimos de reconocer que existe un opuesto, el opresor, que cumple el papel fundamental de mantener la relación de opresión, y que tanto opresores como oprimidos son productos de dicha relación. Ahora bien, el logro de la lucha de los oprimidos será la inexistencia de la relación de opresión, sólo sin ella se le puede devolver a los opresores su humanidad, sin la relación de opresión ya no existirían los dos actores que la componen.

Frente a lo expuesto es importante aclarar que esto en ningún sentido quiere decir que se invierta la relación de opresión, los oprimidos de hoy pasan a ser los opresores del mañana, en este caso no se estaría superando dicha relación. Es por ello que para la pedagogía de Freire se trata de la desaparición de los opresores en tanto clase que oprime junto al “surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose” (Freire, 2013, p. 57).

---

<sup>32</sup> En el índice de *Pedagogía del oprimido* encontramos esta frase.

Esta lucha por la superación de la situación opresora es también una lucha en el campo educativo y requiere que el oprimido se asuma como sujeto, es decir, que se reconozca como oprimido y actué por destruir la opresión, implica “no solo estar en el mundo, sino estar con el mundo y con los otros”<sup>33</sup>, es praxis, compromiso, responsabilidad, amor. En la pedagogía liberadora o del oprimido este “asumir” requiere la superación de la relación sujeto-objeto, de la contradicción educador - educando<sup>34</sup> y del saber como una donación de los sabios a los ignorantes<sup>35</sup>, características propias de la educación bancaria<sup>36</sup> criticada por Freire. Por lo tanto, la opción es una educación que sea fuerza para el cambio, para la libertad, para la constitución de una nueva relación sujeto-sujeto<sup>37</sup>. Esta opción es la que ha inspirado la EP en Latinoamérica, que aunque con diferentes connotaciones recogen en general la idea de coadyuvar a la liberación de los oprimidos.

---

<sup>33</sup> Este planteamiento lo hace Freire en primer lugar en *Educación como práctica de la libertad*, donde dice “es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo” (Freire, 2007, p 28), y lo amplía en *Pedagogía de la Autonomía* cuando dice: “En realidad, sería una contradicción si inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento [de búsqueda]. Es en este sentido como, para mujeres y hombres, *estar en* el mundo significa necesariamente *estar con* el mundo y con los otros” (Freire, 2004, p. 27)

<sup>34</sup> En la educación liberadora se supera la dualidad educador educando pues según Freire (2004) “aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. [...]. No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” p. 12.

<sup>35</sup> Para la educación bancaria “uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar” (Freire, 2013, p. 85 y 86)

<sup>36</sup> Para la Educación Bancaria “Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 2013, p. 77).

<sup>37</sup> “La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto” (Freire 2007, p. 26).

## 1. 6. Ampliación del sujeto oprimido hacia un sujeto “popular” en la Educación Popular

Existen dos conceptos relacionados: pueblo y sujeto popular, nociones que se definen de manera similar. Para ello mostraremos sus características, su estrecha relación con el oprimido de Freire y, por ende, su apropiación como el sujeto de la Educación Popular.

Si bien pueblo y sujeto popular no son diferentes, comenzaremos por indagar la categoría pueblo, fundamentalmente desde Dussel, y a partir de allí llegaremos lo que significa lo popular.

El pueblo es una categoría política, para Dussel deviene de la palabra en latín *Plebs* que es contraria a *populus*, la primera define al pueblo opuesto a las élites mientras la segunda son todos los ciudadanos o comunidad política. Es decir, el pueblo son los seres humanos oprimidos, excluidos, explotados, discriminados: los y las campesinas sin tierra, los y las pobladores urbanas de la periferia, las comunidades étnicas racializadas, los y las jóvenes segregadas, las mujeres maltratadas; en síntesis el pueblo son los y las pobres que viven en un modelo donde no tiene posibilidades de ser tratados con dignidad, humanidad y decencia.

Sin embargo, lo ya expuesto no es suficiente para definirlo, se requiere además, que todos estos actores se junten y luchen. Parafraseando a Dussel (2006) en *20 Tesis de Política*: el pueblo es una categoría que engloba la unidad de todos los movimientos, sectores, clases, etnias, los y las pobres, excluidas y oprimidas, que si bien en un momento inicial tienen reivindicaciones particulares (reivindicaciones diferenciales), a través de un proceso de dialogo horizontal y traducción<sup>38</sup>, construyen y definen una compleja reivindicación general englobante (reivindicación hegemónica o Hegemón analógico).

---

<sup>38</sup> “Boaventura de Sousa Santos, en cambio, piensa que cada reivindicación debe entrar en un proceso de diálogo y de traducción, a fin de lograr un entendimiento entre los movimientos que sin embargo nunca es el de una universalidad englobante. El postmodernismo crítico deja lugar a una hermenéutica dialógica” (Dussel 2006, p. 88)

Lo enunciado aclara el concepto, evitando la desfiguración que ha tenido siempre, sobretodo cuando se habla en nombre del pueblo. En ese sentido es muy claro lo que plantea Fidel Castro, que también es citado por Dussel, en su alegato de defensa como preso político, después del fallido asalto al cuartel Moncada en Cuba y que lleva por título *La historia me absolverá*. Primero, él opone el pueblo a la clase en el poder; segundo, cuando dice “entendemos por pueblo, cuando se habla de lucha” lo está asumiendo en relación con su praxis concreta y tercero, su conformación es diversa. La cita exacta en relación con estos elementos es:

[...] Cuando hablamos de pueblo, no entendemos por tal a los sectores acomodados y conservadores de la nación, a los que viene bien cualquier régimen de opresión, cualquier dictadura, cualquier despotismo, postrándose ante el amo de turno hasta romperse la frente contra el suelo. Entendemos por pueblo, cuando hablamos de lucha, la gran masa irredenta, a la que todos ofrecen y a la que todos engañan y traicionan, la que anhela una patria mejor y más digna y más justa; la que está movida por ansias digna y más justa; la que está movida por ansias ancestrales de justicia por haber padecido la injusticia y la burla generación tras generación, la que ansía grandes y sabias transformaciones en todos los órdenes y está dispuesta a dar para lograrlo, cuando crea en algo o en alguien, sobre todo cuando crea suficientemente en sí misma, hasta la última gota de sangre. [...]

Nosotros llamamos pueblo, si de lucha se trata, a los seiscientos mil cubanos que están sin trabajo deseando ganarse el pan honradamente sin tener que emigrar de su patria en busca de sustento; a los quinientos mil obreros del campo que habitan en los bohíos miserables, que trabajan cuatro meses al año y pasan hambre el resto compartiendo con sus hijos la miseria, [...] que no tienen una pulgada de tierra para sembrar y cuya existencia debiera mover más a compasión si no hubiera tantos corazones de piedra; a los cuatrocientos mil obreros industriales y braceros cuyos retiros, todos, están desfalcados, cuyas conquistas les están arrebatando, cuyas viviendas son las infernales habitaciones de las cuarterías, cuyos salarios pasan de las manos del patrón a las del garrotero, cuyo futuro es la rebaja y el despido, cuya vida es el trabajo perenne y cuyo descanso es la tumba; a los cien mil agricultores pequeños, que viven y mueren trabajando una tierra que no es suya, contemplándola siempre tristemente como Moisés a la tierra prometida, para morir sin llegar a poseerla, que tienen que pagar por sus parcelas como siervos feudales una parte de sus productos, que no pueden amarla, ni mejorarla, ni embellecerla, plantar un cedro o un naranjo porque ignoran el día que vendrá un alguacil con la guardia rural a decirles que tienen que irse; a los treinta mil maestros y profesores tan abnegados, sacrificados y necesarios al destino mejor de

las futuras generaciones y que tan mal se les trata y se les paga; a los veinte mil pequeños comerciantes abrumados de deudas, arruinados por la crisis y rematados por una plaga de funcionarios filibusteros y venales; a los diez mil profesionales jóvenes: médicos, ingenieros, abogados, veterinarios, pedagogos, dentistas, farmacéuticos, periodistas, pintores, escultores, etcétera, que salen de las aulas con sus títulos deseosos de lucha y llenos de esperanza para encontrarse en un callejón sin salida, cerradas todas las puertas, sordas al clamor y a la súplica.

¡Ese es el pueblo, cuyos caminos de angustias están empedrados de engaños y falsas promesas, no le íbamos a decir: "*Te vamos a dar*", sino: "*¡Aquí tienes, lucha ahora con toda tus fuerzas para que sean tuyas la libertad y la felicidad!*" (Castro, 2009, p. 46-48)

Este pueblo en el proceso de la praxis de liberación se convierte en un “actor colectivo político” concreto y real, no es un ídolo ni una idealización, no es estable ni homogéneo, aparece en momentos coyunturales cuando toma conciencia de la necesidad de la lucha. “Pueblo es el bloque social “de los oprimidos” y excluidos”, indica Dussel (2006) en la tesis 11.3 del libro *20 Tesis de Política*, el bloque no es algo inamovible por el contrario cambia según los momentos, al respecto dice Dussel (2006): “es un conjunto integrable y desintegrable; puede tener “contradicciones” en su seno (como lo proponía Mao Tse-Tung); aparece con fuerza en un momento y desaparece cuando haya cumplido su tarea (si es que lo logra, y los pueblos también fracasan y es frecuente)” p. 92. Es social porque surge desde los problemas y carencias concretas, desde las “reivindicaciones diferenciales” hacia reivindicaciones integradoras. Es opuesto al bloque histórico en el poder, a la burguesía, a las elites, a la oligarquía, etc. y en momentos de mayor cohesión, organización y lucha logra arrebatarle la hegemonía a dicho bloque<sup>39</sup>.

En este mismo sentido se expresa Erazo (2013)

Es claro que para Dussel *Pueblo* es una categoría estrictamente política y constituye una identidad colectiva o un bloque social. Pero dicho bloque puede ser tanto pasivo, como activo. El pueblo está compuesto por una diversidad de sectores [...]. Lo configuran los insatisfechos, aquellos que

---

<sup>39</sup> Alejandro Castillo Morga señala que la configuración de una nueva hegemonía o consenso de movimientos sociales, efectivamente, configura al actor político por excelencia, al *pueblo*. En ese sentido, para este autor, el *pueblo* puede entenderse como la articulación estratégica de los movimientos que hacen confluír sus agendas sociales en búsqueda de nuevos derechos; por ello, el *pueblo* está constituido por ciudadanos que se movilizan en colectivos, en comunidad (Castillo Morga, 2009, p. 77, citado por Erazo, 2013, p. 79).

no pueden saciar sus necesidades (en el sentido más amplio posible) por causa de la opresión y/o exclusión a la que son atados. Pero pueblo es también la sumatoria de sufrimientos; es la suma de conciencias y luchas, es el encuentro simétrico y solidario de sueños; es la unión heterogénea de movimientos sociales y políticos. El pueblo puede ser lo sometido, el pueblo puede caer en una *obediencia pasiva* pero siempre se hace activo, se hace actor. El pueblo son los que sufren y esperan, pero también son los que luchan y vencen p. 76.

Todo esto le da al pueblo algunas particularidades que son importantes para que comprendamos al sujeto popular, ya que éste también las posee. Tales características son: es un sujeto político colectivo, es diverso, que actúa de forma consciente y, por ende, no es *a priori*. Es por ello que para Rauber hablar de sujeto popular es lo mismo que hablar de pueblo:

El concepto sujeto popular hace referencia a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación: **se refiere a los hombres y las mujeres del pueblo** que con su participación cuestionadora y su enfrentamiento protagónico al sistema irán decidiendo cuáles cambios habrán de hacer, y los llevarán a cabo sobre la base de su voluntad y su determinación de participar en el proceso. Ellos intervienen a través de sus conocimientos y experiencias históricas en igualdad de derechos, en la medida en que identifiquen a la transformación como un proceso necesario para sus vidas y –sobre esa base – se decidan realizarla (decidiéndose con ello a su vez – aunque no se lo proponga de antemano – constituirse en sujeto (Rauber, 2006, p. 117) (Las negrillas son nuestras).

La anterior definición de la argentina junto con el concepto de sujeto social de Torres (1999) como aquel que “pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente” p. 97; nos esclarecen algunas de las características arriba mencionadas. Para objeto del análisis las presentaremos de manera separada, pero aclarando que unas no son más importantes que las otras ni unas se expresan primero que las otras, por el contrario, todas están interrelacionadas y no podrían ser separadas para comprender el sujeto.

En primer lugar, el sujeto colectivo. Todo ser humano se desarrolla en el ámbito de la sociedad lo que ya implica la necesidad que tiene de otros para la vida, pero esa relación con esos otros puede estar mediada por anti-valores como el egoísmo, la competencia y el usufructo, los cuales son parte constitutiva de la dinámica en el capitalismo. El sujeto



popular del que hablamos acá posee una concepción de lo colectivo estrechamente vinculada con lo comunitario donde se expresan otros valores, principalmente el de la solidaridad. Ya lo veíamos en el acápite anterior, con la sentencia de Freire “Nadie libera a nadie los seres humanos se liberan en comunidad, mediados por el mundo”.

Igualmente, lo colectivo no se refiere a la cantidad, tiene más que ver con un principio necesario para ser sujeto, con una forma de ser y de hacer. Esto quiere decir que no se ejerce lo colectivo solo por hacer parte de un grupo que tiene vinculadas muchas personas; lo colectivo se ejerce en la medida que se asume el trabajar y construir con otros, el poner por encima de los intereses y deseos personales las decisiones que entre todos se definen, el propiciar la participación, el darle la voz a los otros y el escuchar; lo colectivo se ejerce al tener la capacidad de delegar parte de la individualidad y subjetividad a un proceso mayor, más amplio e intersubjetivo.

Ejercer la colectividad, lo comunitario es, además, un proceso que va confrontando al propio sistema, directamente rompe con la lógica individualizante de la modernidad y del capitalismo y en ese camino va mostrando las posibilidades de un “Proyecto alternativo colectivo común”<sup>40</sup> que expresa una apuesta por una sociedad otra, anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial<sup>41</sup>, donde primen otros valores y otras relaciones. Desde esta misma ideas se expresa Torres (1999) cuando dice que

Para el autor [Zemelman], un sujeto social es un núcleo colectivo que, compartiendo una experiencia e identidad colectiva, [una intencionalidad común], despliega practicas aglutinadoras (organizadas o no) en torno a

---

<sup>40</sup> Isabel Rauber asume este término como resultado del proceso de articulación de diversos sectores sociales en lucha. Este Proyecto es lo que Dussel denomina como Hegemón Analógico o por lo menos se construye de manera muy similar. Por un lado, es producto de la articulación (en Rauber), del dialogo y la traducción (en Dussel) de las luchas y reivindicaciones de varios sujetos sociales (campesinos, destechados, jóvenes, mujeres, indígenas negros, etc.). Por otro, en ese proceso se va constituyendo un sujeto popular que sea capaz, desde su praxis de liberación, poner en marcha dicho proyecto.

<sup>41</sup> La posibilidad de que organizaciones y movimiento sociales definan de manera colectiva un Proyecto común de sociedad otra es un camino difícil, por ahora se puede decir que hay tres elementos que pueden ser aglutinadores, que este proyecto es anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial. En el primer aspecto se plantea la necesidad de destruir un sistema que mercantiliza todo y que está poniendo los intereses de unos pocos por encima de la vida en la tierra; en el segundo se ataca una lógica que desprecia y minimiza a las mujeres, la feminidad y otras formas de expresión sexual; el ultimo, va en contra de lógicas que subyugan a otras culturas y etnias profundizando el racismo y la discriminación. En últimas el sujeto que se pretende superar con este nuevo proyecto es el del Hombre Blanco Burgués.

un proyecto, se convierte en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenece p. 97.

Esto también nos enfrenta a la necesidad de incluir múltiples dimensiones en las luchas, pues no podemos equiparar colectivo con pensamiento homogéneo. No lo es ni cuando el sujeto hace parte de un proceso u organización de un sector determinado ni mucho menos cuando asume la construcción de un Proyecto de futuro junto con otros.

La articulación que propone Rauber para definir un Proyecto alternativo común (Hegemonía analógica en Dussel) implica diversidad y pluralidad, segunda característica enumerada. Tal definición tiene como base las distintas luchas, reivindicaciones y escenarios de confrontación, es un ponerse de acuerdo entre diversos y es, también, lo más difícil de lograr. Debido a que es un bloque donde se expresan contradicciones y confrontaciones a su interior, puede haber momentos de mayor encuentro y otros de desencuentro, esto dependerá de las condiciones de la realidad y de la propia capacidad de los sujetos que allí actúan. Asimismo, como planteamos en el párrafo anterior, esta heterogeneidad se da también al interior de un solo sector, clase, organización y movimiento, en este caso pueden existir mayores identidades, lo que no significa que las personas involucradas sean una copia exacta unas de otras. Esta doble heterogeneidad “habla de respeto a las diferencias, de tolerancia y de democracia entendida como pluralidad y –sobre esa base- participación” (Rauber, 2006, p. 117)

Este proceso de articulación no es una sumatoria de reivindicaciones, por el contrario debe ser un proceso, donde a partir del dialogo o la dialogicidad (termino freiriano), se amplíen los contenidos, las dimensiones y los escenarios de lucha. Ya que ninguna de esas luchas o “ningún actor social, socio-político o político, [puede] por sí solo erigirse en sujeto de la transformación o la liberación; este resulta necesariamente un plural-articulado que se configura y expresa como tal sujeto en tanto sea capaz de interarticularse, constituyéndose en sujeto popular” (Rauber, 2003, p. 44). Pero como de lo que se trata no es de homogenizar sino ponerse de acuerdo y priorizar, este sujeto popular es diverso y plural, mantiene su propia identidad a la vez que va apropiando otras.

Todo este camino se recorre mediante la práctica, es por ello que se considera que el sujeto popular lo es en la medida que actúa, he aquí la tercera característica. Esto lo podemos evidenciar en la definición que da Touraine (1994) de sujeto como “la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor” p. 207, pero dichas acciones no son de cualquier tipo, están ligadas a la posibilidad de oponerse “a la lógica de dominación social en nombre de una lógica de libertad” (Touraine, 1994, p. 231) o como lo venimos planteando en pro de constituir el proyecto de futuro definido colectivamente.

Esa posibilidad de reflexionar las acciones presentes de los sujetos populares en relación con el futuro tiene muchas potencialidades. Desde el presente al reconocer los condicionamientos de la realidad, desde el futuro al saber que “se posee la voluntad para superarlos desde practicas orientadas por visiones de futuro diferentes a la hegemónica” (Torres, 1999, p. 97). Sobre esta misma lógica Freire reconoce que somos seres condicionados pero no determinados, pues nos enfrentamos a dos escenarios en continua confrontación “el sujeto atado, amarrado a las estructuras de significación, de poder y de producción; y como sujeto que reconociéndolos, se desata de dichos condicionamientos y construye nuevas realidades” (Torres, 1999, p. 95). Este proceso solo es posible mediante la praxis de liberación.

En relación con la cuarta y última característica, es la praxis de liberación la que posibilita que el sujeto se constituya, pues éste no surge por arte de magia o espontáneamente, no es un *a priori*. A través de ella se “pone en cuestión las estructuras hegemónicas del sistema político” (Dussel, 2006, p. 111), ya que es una acción crítico-práctica desarrollada por un movimiento o por el pueblo como fuerza y poder que hace historia.

La praxis de liberación está enmarcada en un proyecto alternativo del que ya hemos hablado. Tener una visión de futuro, junto a intencionalidades y propósitos claros que orienten las acciones, permite comprender las potencialidades de los sujetos, pero

también nos enseña que su constitución no es lineal, ni evolutiva, que el sujeto al ser inacabado está en constante desarrollo.

Esto no es sencillo, no se da de un día a otro y está plagado de reveses, pero es necesario para la transformación de la realidad, como lo explica Erazo (2013):

hacerse sujeto es un proceso largo, complejo, nada fácil, pero si el pueblo abandona la tarea o “se deja de hacer”, otro se lo llevará por delante, lo reducirá, lo hará objeto manipulable: el pueblo debe dejar de ser objeto, debe revertir la marcha para hacerse sujeto, sujeto político, en términos teóricos, pero fundamentalmente prácticos p. 71.

Los elementos enunciados se expresa en la reflexión que hizo Freire en *Pedagogía del oprimido*, recordemos, el sujeto oprimido es el que se asume en la praxis de liberación, en donde la educación liberadora apunta a lograr dicha asunción. De esta misma manera sucede con el sujeto popular en la Educación Popular, en palabras de Mario Garcés (2004)

lo popular de la “educación popular”, desde los años sesenta, marcaba justamente la opción de promover prácticas educativas “liberadoras” para el desarrollo de sujetos populares colectivos, capaces de constituirse en protagonistas de los necesarios cambios sociales y políticos en favor de la justicia, la equidad, el desarrollo que requería nuestra sociedad p. 112.

A pesar de que puedan existir diferentes concepciones frente a lo que es la educación popular, en este análisis recogemos dos acepciones que corroboran el tema del sujeto popular. Por un lado, para el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE) la educación popular es aquella “educación comprometida con un proceso histórico de liberación [...], para lograr la sustitución del sistema capitalista por un orden más justo y solidario; [...] Apoya la organización política de las clases explotadas y de todas las fuerzas que luchan por las transformaciones estructurales en América Latina” (Quintana, 1991, p. 154). Por otro lado, según Mejía y Awad (2007) “la especificidad de la educación popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento, de sujetos y grupos excluidos –segregados, desiguales- quienes, en el proceso, se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada” p. 21. Si bien en ambas existen algunas diferencias encontramos que es el

sujeto popular con el que se realiza dicho proceso, es decir, son “las clases explotadas” o los “excluidos, segregados y desiguales”.

Todos estos enunciados no pueden verse de manera aislada por el contrario unos y otros se complementan, se realizan al mismo tiempo y se necesitan entre sí. Han sido asumidos por educadores populares en el continente, haciendo énfasis más en unos que en otros o interpretándolos de maneras diversas y en algunos casos hasta opuestas. Es por ello que en el siguiente capítulo nos adentraremos en los desarrollos propios de la EP vislumbrando sus encuentros, desencuentros y prácticas.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL CORPUS DISCURSIVO DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA**

A lo largo de la historia la acepción Educación Popular (EP) en América Latina ha tenido varias connotaciones, que se evidencia en la diversidad de experiencias que sus propios actores autodenominan de EP. Entre algunos de los ejemplos que ilustran con mayor fuerza esta idea podemos encontrar: propuestas y programas que por ser dirigidos a las poblaciones más pobres son considerados populares, como algunos programas de alfabetización y de educación de adultos; propuestas de educación no formal con comunidades que por hacer uso de técnicas participativas son asumidas como de educación popular; experiencias de formación de organizaciones sociales y políticas que por tener un contenido marxista y de clase se referencian dentro de la EP. Igualmente su historia ha estado determinada por diferentes momentos, en los cuales se han hecho presente diferencias e incluso contradicciones a nivel ideológico.

Es por ello que no podemos hablar de “una educación popular”, ni tampoco de un desarrollo cronológico y evolucionista. Ésta ha sido una apuesta desde América Latina, ha tenido influencia de otras corrientes de pensamiento en todo el mundo. Su proceso de caracterización ha sido diverso y ha estado marcado por las situaciones sociales y políticas en que se ha construido. En palabras de Mejía (2011):

Hablar de educación [popular] y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En este sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia, África, Norteamérica y Europa p. 27.

En este orden de ideas para comprender lo que ha sido y es la Educación Popular en América Latina y, particularmente, en Colombia es necesario analizar cómo ésta se ha constituido. Para Torres (2012) en la Educación Popular se distinguen cuatro fases

constitutivas: “una propuesta precursora y tres correspondiente a los paradigmas de mayor influencia: Freire, el discurso fundacional y las nuevas búsquedas” p. 23; como las dos primeras fases ya se abordaron en el capítulo anterior, en este capítulo realizaremos un acercamiento a su desarrollo histórico fundamentalmente sobre las dos últimas, además, enfatizaremos sobre sus influencias más significativas.

## 2.1. Una caracterización de la EP

Como ya lo hemos dicho la educación popular (EP) debe entenderse como un paradigma, con diversas influencias en el campo del pensamiento crítico latinoamericano e incluso de occidente. Lo que la ha constituido como un complejo campo de pensamiento que incluye varios enfoques con desarrollos particulares según los contextos en los que se ha puesto en práctica, por ende su tradición epistémica ha sido diversa y ha estado marcada por propósitos diferentes.

Es por ello que parte de lo que analizaremos intentara evidenciar diferencias y similitudes que a su vez estuvieron marcados por el momento que se vivía en cada época. El propósito no es satanizar uno u otro momento, pues consideramos que cada situación y planteamiento hay que comprenderlo en relación con el momento y que los elementos críticos que se perfilen nos deben ayudar a reconstituir la apuesta de la EP para el momento actual.

### 2.1.1. El discurso fundacional de la Educación Popular

En la primera mitad del siglo XX el discurso educativo institucional hizo énfasis en considerar la educación como un recurso para superar el subdesarrollo y la marginalidad, por ello fue una época en donde se amplía el número de instituciones que desde el Estado se encargaron de ampliar la cobertura. Solo para poner un ejemplo en el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación en Colombia (2003) se plantea

Colombia entra a la segunda mitad del siglo XX en una situación que, [...] distaba mucho de ser ideal. Se hizo evidente que, de seguir el ritmo que hasta entonces se llevaba, “Colombia necesitaría algo más de dos siglos para lograr alcanzar la posición obtenida por los Estados Unidos o

Francia”. [...] en consecuencia, el Estado dedicó el grueso de su esfuerzo a la ampliación de la cobertura de la educación primaria, e invirtió crecientes recursos en el aumento de la cobertura de la educación universitaria.

En contraposición a esta idea surgen fuerzas, la mayoría de izquierda, que realizan crítica a la educación y a la escuela considerándola como un instrumento para mantener la dominación y explotación de los sectores populares y se plantea el desarrollo de proyectos educativos con enfoques políticos dirigidos a transformar la realidad de las clases populares.

En dicha década hubo varios hechos que definieron los posteriores enfoques y desarrollos de la educación popular. Desde las políticas estatales hubo una mayor dependencia a los Estados Unidos, la mayoría de nuestros países implementaron políticas en todos los ámbitos definidas desde allí, el discurso común era la imperiosa necesidad de caminar hacia el progreso y el desarrollo, el cual estaba simbolizado en la vida dicho país, a la par que se requería frenar la amenaza comunista, parte de los resultados de esto fue una mayor presencia de empresas extranjeras, endeudamiento paulatino de nuestros estados y mayor injerencia militar y política desde afuera. En campo de la izquierda marcó el triunfo de la revolución cubana, posibilitando el surgimiento y auge de movimientos armados y sectores organizados cada vez más radicales en su concepción como los cristianos, los intelectuales, los estudiantes. A consecuencia de ello, en los setentas, en el contexto de la Guerra Fría y para contrarrestar el “avance comunista”, se presentan las dictaduras militares en varios países Latinoamericanos.

Pese a la represión y a las difíciles condiciones a que se enfrentaban los sectores populares en estas décadas, surgen nuevas expresiones organizadas de dichos sectores, “pobladores de las favelas, “campallas, Villas de miseria y pueblos jóvenes se atreven a protestar abiertamente, a la par que crean grupos y organizaciones reivindicativas, de resistencia y sobrevivencia; jóvenes y mujeres empiezan a asociarse en torno a su propia identidad y expresiones, reprimidos bajo el autoritarismo; surgen grupos y organizaciones en defensa de derechos humanos” (Torres, Pilar y Naranjo, 1996, p. 14);



al igual que se desarrolla todo un movimiento de cristianos comprometidos con la transformación, así “se multiplican el numero de comunidades religiosas y sacerdotes que se “insertan” en ambientes populares en una perspectiva “liberadora” inspirada en el evangelio” (Torres et al., 1996, p. 14)

En este contexto conflictivo<sup>42</sup> se desarrolla una lectura crítica de la realidad alimentada la mayoría por el marxismo, pero buscando a la vez partir de las propias realidades. En muchos casos se logro construir propuestas propias, en otros se seguía al pie de la letra la lectura del marxismo desde occidente. El campo educativo no estuvo por fuera de esta realidad, tanto en el desarrollo de un pensamiento teórico como de unas prácticas concretas, incluso que venían de décadas anteriores. Podemos encontrar propuestas como las universidades populares<sup>43</sup> impulsadas por el movimiento obrero, proyectos

---

<sup>42</sup> Para ampliar un poco mas lo que se vivía en esta época citamos a Álvarez (2011), en relación con el momento político y la influencia intelectual que se vivía dice: “Una de las condiciones en que se configuró dicho modo de pensar estuvo relacionada con los debates provenientes de las teorías críticas y en particular los que llegaron provenientes de la Escuela de Frankfurt. El movimiento estudiantil y obrero de mayo del 68, leyeron y posicionaron sus planteamientos como parte de un sueño revolucionario. Esto produjo una polarización en torno a lo que se podía o no hacer en el plano de la cultura y de la acción social, dada la generalización de la racionalidad instrumental que denunciaban como una forma de dominación, tan eficaz como la que se reproducía en el mundo de la producción económica. Estas aspiraciones libertarias estaban en sintonía con lo que pasaba en Latinoamérica donde la polarización había llegado al punto de legitimar la insurrección armada, expresada en los diferentes “Frentes de liberación Nacional”. Esto abrió una fisura social en la que la revolución se hizo posible, entendida como una pulsión subversiva que dio inicio a una época de guerras civiles más o menos generalizadas en casi todo el continente. La idea de revolución dio lugar a la aparición de movimientos políticos de izquierda en la que jugó un papel importante la clase media emergente. Este nuevo sector social fue sensible a esta causa radical por estar impregnada de un discurso humanista. Sus enunciados constituyentes: alienación, represión y explotación, le dieron sentido y justificaron su accionar. Se trataba, según dichos actores, de una lucha por la liberación de un sistema represivo vinculado a la racionalidad capitalista, pero atravesado por formas híbridas más o menos exóticas de dominación ancestrales que harían de dicha lucha una práctica política, social y cultural ligada a la reivindicación de una identidad perdida cuya naturaleza había que liberar” p. 10.

<sup>43</sup> A comienzos del siglo XX sobresale en Guatemala el gran impulso que la clase obrera, se funda la Universidad Popular (1923- 1932) y se intenta combatir la alta tasa de analfabetismo entre los campesinos y los Obreros. En Salvador la Federación Regional de Trabajadores impulsó “un proyecto pedagógico portador de definiciones políticas, económicas y sociales presentes en las organizaciones políticas y sindicales”, fundó en 1924 la Universidad Popular. En el Perú Víctor Haya de la Torre, fundador del Movimiento Indigenista APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana), fue comisionado por los estudiantes para asumir la tarea de iniciar las labores de la Universidad Popular “Manuel González Prada” el 22 de enero de 1921. En Nicaragua, el dirigente de la resistencia contra la ocupación norteamericana, Augusto Cesar Sandino, comprendiendo la importancia de mejorar el nivel cultural de su pueblo, fundó en 1926 la Academia de Guerrilla de Nicaragua denominada “El Chipote”, donde su ejército aprendía a leer y a escribir ya que el 90% de éste era analfabeta.

indigenistas como la Escuela Warisata en Bolivia (1931) y reformas educativas de gobiernos nacionalistas<sup>44</sup>.

Esa realidad, las experiencias desarrolladas, junto a los planteamientos realizados por Paulo Freire, sentó las bases de lo que, en la segunda mitad de la década del setenta<sup>45</sup>, se denominó Educación Popular. Se establecieron proyectos diversos, aunque con posturas diferentes según las concepciones ideológicas de quienes los desarrollaron. Situación que, si bien generó críticas a la fase fundacional, también permitió enriquecer la experiencia y, al no existir un marco teórico delimitado de la EP, abrió un abanico de posibilidades que fundamentalmente se sustentaron en la práctica. Es por ello que no podemos meter en un solo saco todas las experiencias de la fase fundacional. A propósito Mejía y Awad (2007) plantean:

La búsqueda de transformación se dio en diferentes grupos, que animaron la construcción de una educación popular como la respuesta para hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación. Desde diferentes perspectivas se intentó construir la educación popular, por ello surgieron propuestas metodológicas y actividades coherentes con el proyecto político que se buscaba. Esos diferentes caminos vinieron a enriquecer una propuesta que creció y se consolidó durante cuarenta años en el continente p. 35.

Pese a dicha heterogeneidad podemos encontrar elementos comunes: se parte de hacer una lectura crítica de la realidad injusta, desigual, opresora y, para el caso de nuestros países, dependiente y a su modelo educativo por ser de orden autoritario, verticalista, memorístico, bancario y reproductor de las relaciones de opresión y dominación. Como parte de esa crítica el propósito de la EP es ayudar a la transformación de dicha realidad “para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática”

---

<sup>44</sup> En Brasil Getulio Vargas y Joao Goulart (desarrollo la propuesta de alfabetización de Freire); en México Lázaro Cárdenas; en Chile el Frente Popular Chileno (1936) y la Unidad Popular durante el gobierno de Salvador Allende (1970); en Argentina el peronismo (1945-1955 y 1973-1975); en Bolivia las reformas del Movimiento Nacional Revolucionario(1952-1964) y bajo el gobierno de Juan José Torres (1970-1971); la del gobierno de Arbenz en Guatemala (1954); la Reforma Educativa Cubana (1958); la Reforma Educativa Peruana (1968) y la de Panamá (1969) con establecimiento de las "escuelas más producción" durante el gobierno de Trojillos; en Nicaragua durante el gobierno sandinista (1979-1991).

<sup>45</sup> A este respecto Alfonso Torres en una investigación realizada en el marco del proyecto “Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia en los ochenta” plantea que “la referencia más antigua al discurso fundacional de la Educación Popular que hemos encontrado es un artículo de 1974 llamado “Educación Popular, su dimensión política”; publicado en el Boletín de Educación Popular del Centro “Tarea” del Perú, dirigido por Oscar Jara” (Torres et al., 1996, p. 22)

(Torres, 2012, p. 17). La forma de desarrollar tal propósito es a través de la concientización de los sectores populares, para que ellos se conviertan en los sujetos de cambio; en este camino los educadores populares ayudan, pero no deben suplantar a tales sujetos, es por ello que se plantea que la EP debe estar al servicio de las organizaciones y movimientos populares. Finalmente, para el desarrollo de las actividades educativas, se requiere que la metodología y el uso de métodos y herramientas sean coherentes con los propósitos, como consecuencia de esto desde la EP se producen técnicas cuyo principal propósito es facilitar la participación, un ejemplo son los dos tomos del *Técnicas participativas para la educación popular* de ALFORJA, que ha sido utilizado en sinnúmeros de talleres, escuelas, eventos de formación, etc.

Un planteamiento importante en la fase fundacional, que incluso es uno de los más criticados, tiene que ver con asumir la EP como una herramienta para “concientizar a las masas” en pro de transformar la sociedad por vía revolucionaria. De lo cual se deriva uno de los principales aportes en esta época: el carácter político y no neutral que se le atribuye a la educación, por ende la EP se asume en favor de las clases oprimidas y en búsqueda de acabar con dicha opresión. Esto es “lo popular se asimilo al desarrollo de la lucha de clases y lo educativo al desarrollo del “conciencia de clase”” (Torres, 2012, p. 37). Esto requería una estrecha relación con las organizaciones y movimientos populares, por lo tanto la manera como ella se concebía paso por las propias concepciones ideológicas de las organizaciones que la asumieron.

La articulación entre educación y política llevo, por un lado a definir claramente el propósito político de las propuestas de formación desde la EP, que debía de estar en relación con el horizonte estratégico de cambio social. Y por otro, a considerar la lucha y la acción política como espacios privilegiados de aprendizaje<sup>46</sup>, “todo es educativo, todo

---

<sup>46</sup> Para Freire la Revolución debe tener un carácter pedagógico, de lo contrario se repetiría la lógica de la sociedad opresora y, por ende, no se daría un real proceso de cambio. Frente a esto su crítica es fuerte: “Hay quienes piensan que por ser lento el proceso dialógico —lo cual no es verdad— se debe hacer la revolución sin comunicación, a través de los “comunicados”, para desarrollar posteriormente un amplio esfuerzo educativo” (Freire, 2013: 176) y más adelante “dado que la revolución, en la medida en que es liberadora, tiene un carácter pedagógico que no puede olvidarse a riesgo de no ser revolución, el acceso al poder es sólo un momento, por más decisivo que sea. [...] Por eso, en una visión dinámica de la

es político; los contenidos y metodologías de la EP, se orientan a la concientización política” (Torres, 2012, p. 36). Es por ello que ésta se concibe como una propuesta que debe articular todas las actividades desarrolladas y vividas por las organizaciones. Nada mejor que la movilización para que las personas se formen, nada mejor que participar en la construcción de la organización para aprender que es la participación.

“En la fase fundacional se acogió la crítica freiriana al verticalismo y autoritarismo y su propuesta de metodología dialógica basada en relaciones horizontales entre educador y educandos” (Torres, 2012, p. 41), la participación aparece como una categoría vital al interior de la EP, necesaria para lograr la concientización, la cual se pone en práctica, no solo a través de la utilización de métodos y técnicas activas, sino mediante la construcción colectiva del proceso formativo.

La pedagogía del ejemplo es otro aporte muy importante, esto significa que no solo se enseñan contenidos, sino también actitudes, este elemento ético es fundamental en la EP. Un educador popular no enseña sobre el amor, el compromiso, el respeto, sí en su vida no lo pone en práctica, esta situación además generó una crítica muy fuerte a la falta de coherencia entre discurso y prácticas en muchos militantes políticos y de igual manera pone en discusión la imposibilidad de desligar la vida privada de la política. La necesidad de un compromiso con los oprimidos de parte de profesionales e intelectuales fue un llamado desde la EP, incluso muchos estudiantes y profesionales se volcaron a hacer trabajo con diferentes sectores populares (campesinos, pobladores marginales en las ciudades, niños y jóvenes pobres, etc.) asumiendo sus formas de vida y aportando en su formación. Es de recalcar que estos dos aportes tienen relación con la influencia de los teólogos de la liberación en muchas de las experiencias y de los/as educadores/as populares.

El método que asumió en la EP fue el dialéctico, a través del concepto de praxis, que requiere partir de la realidad y la práctica para así teorizarla, volver (actuar sobre) a ella

---

revolución, ésta no tiene un antes y un después absolutos, cuyo punto de división está dado por el acceso al poder” (Freire 2013, p. 177- 178)

con un conocimiento transformado y de manera intencionada. Si bien, para muchos, esto redujo las posibilidades que la EP ampliara su horizonte metodológico, también logró que tuviera los pies en la tierra; en otros términos podemos decir que, sin dejar de creer en las posibilidades de cambio, la EP plantea acciones conscientes desde los seres humanos, para viabilizar tales cambios. Además, permitió a los educadores populares comprender de manera estructural la sociedad para poder desarrollar sus acciones en contexto.

El método dialéctico es un conjunto de principios metodológicos generales que garantizaría la eficacia de las acciones educativas. El principal de ellos es su relación con la praxis histórica concreta de los sectores populares, evidenciada en sentencias y pautas metodológicas como “el punto de partida y de llegada de la Educación Popular es la realidad” o “el pueblo aprende a partir de su experiencia y por medio de la reflexión sobre esta realidad cotidiana para luego volver a su experiencia reflexión”. En consecuencia, se afirma que el criterio de verdad [y de legitimidad] de las prácticas educativas populares era la praxis política, en aporte al “movimiento popular” (Torres, 2012, p. 40).

Las principales críticas que se presentan en esta época a las experiencias de educación popular están precisamente relacionadas con su principal aporte. En muchas ocasiones se llevó al extremo su carácter político, asumiendo que era suficiente con que las propuestas tuvieran un contenido marxista y de clase, dejando de lado la reflexión sobre su dimensión pedagógica. La concientización terminó siendo lo único rescatable y se hacía de manera instrumental y dirigida. Prevalió el concepto de vanguardia de clase, papel que se endilgaba a los profesionales en política, que, además, tenían unos procesos de formación diferenciados del de “las masas”; para estas últimas la formación se hacía desde la educación popular y en el camino se le iba instruyendo en teoría marxista y en la concepción ideológica “verdadera”<sup>47</sup>.

Desde esa perspectiva la “concienciación” (categoría utilizada por Freire) es suplantada por “politización” y sobretodo “adoctrinamiento”. Este discurso empezó a adueñarse de la EP confundiendo solo con formación política e ideológica. La lectura fue que “en su interior [de las organizaciones] encuentran un vacío de formación política para sus

---

<sup>47</sup> Cabe aclarar que no todas las organizaciones de izquierda asumen la EP como parte de su proceso formativo

militantes y recurren a ese proceso que se viene desarrollando y que ya algunos llaman educación popular” (Mejía & Awad, 2007, p. 39). Esta situación llevó a una contradicción con la idea freiriana de una pedagogía dialógica participativa y se terminó generando relaciones verticales y bancarias. A este respecto Torres (2012) plantea:

desde algunas perspectivas el proceso de concientización se asumió como la de llevar “la verdad” a los sectores populares, que si bien son los llamados a realizar la transformación social, no están en capacidad de hacerlo, por eso son las vanguardias revolucionarias “los llamados a llevar la teoría revolucionaria al pueblo” p. 38.

Esa es la crítica más fuerte que se ha realizado, de allí se desprenden tres más.

En primer lugar, se centró en comprender la sociedad de manera global, articulando los problemas locales y sectoriales a unos más estructurales, lo que en muchos casos subvaloró e impidió pensar las relaciones cotidianas y al individuo mismo. No podía ser parte de la EP las subjetividades, pues la lucha por la transformación se desarrolla con bases científicas y socialmente como clase.

En segundo término, se pensaba que el sujeto histórico de la transformación era el proletariado a partir de la toma del poder, de lo cual se desprenden tres consecuencias: primero, los demás sectores integrantes de lo popular participan como subsidiarios y, por otro, la lucha fundamental se da en la esfera económica y, tercero, para hacer esto lo importante es tener el control del gobierno y el Estado. Desde esta perspectiva el centro del análisis de la realidad latinoamericana se fundamentó en un análisis simple y reduccionista de la teoría marxista centrado en el aspecto económico. Por ello, muchas de las acciones de la educación popular se centraron en la comprensión de las relaciones económicas, dejando de lado otras maneras de opresión y de exclusión como el racismo, el machismo, la homofobia, etc.; e ignorando la problemática particular y la diversidad de relaciones sociales y culturales que cada grupo establece en sus comunidades. Lo que, en consecuencia, dejó de lado el análisis de la potencialidad transformadora de otros sujetos sociales.

Por último, se realizó una lectura de la escuela como el aparato ideológico de las clases dominantes, llevando al extremo de negar toda posibilidad de que la educación popular pudiera pensarla y menos desarrollarse allí. Por tal razón la mayoría de las prácticas se realizaron por fuera de la institución escolar.

Además de estas se dieron otras críticas no directamente relacionadas con su carácter político, pero que fueron igualmente importantes para su refundamentación a finales del siglo XX.

- 1) En muchos casos se desprecia la teoría, cuando se lleva al extremo las consignas “partir de la realidad de los educandos” y “aprender haciendo”. Es por ello que la reflexión sobre la investigación fue marginal y de muchas de las experiencias desarrolladas no quedo rastro. “Los educadores populares de los años setenta y ochenta, lejos de tratar de articular experiencias con argumentaciones teóricas, tenían una marcada aversión a la “práctica teórica” [...] Una aguda inclinación a la práctica inmediata impedía que se discutiera el problema de la educación popular con perspectiva de multiplicar y profundizar el esfuerzo argumentativo de Freire” (Puiggros, 2005, p. 28)
- 2) Se lleva al extremo la idea de enseñar con el ejemplo, de la participación, del diálogo y de las relaciones horizontales, lo que tuvo como resultado que para ser un educador popular consecuente éste debía subsumirse en la identidad de los educandos, lo que generó que se anulara los papeles diferenciados del educador y el educando y a tener una confianza ciega en el pueblo y en el “saber popular”. Esta situación es criticada por Puiggros (2005) pues para ella “la conversión del educador- o del investigador- en el proletario o el campesino suprime todo vínculo político y pedagógico, desde que niega a uno de los sujetos [...] el derecho a disputar o negociar la persistencia de elementos de la propia cultura” p. 27, además “se trata de una posición autoritaria por parte del educador, porque él decide que los saberes valiosos son los de los educandos y les niega la posibilidad de decidir apropiarse de otra cultura [y otros conocimientos que pueden contribuir a un propósito mayor]” p. 28.

3) Desde otra orilla hubo algunas iniciativas que, por alejarse de las críticas anteriormente planteadas, se alejaron de los propósitos políticos y terminaron centrando su práctica en las técnicas participativas, esto generó proyectos con una visión asistencialista y al abuso de las dinámicas y técnicas de grupo sin el análisis de los fundamentos y contenidos teóricos y temáticos. Un Ejemplo fue como la UNESCO “asimila el método de Freire y lo lanza dentro de sus propuestas de desarrollo” (Peresson, Mariño y Cendales, 1983, p. 33), olvidándose así el carácter político-pedagógico que Freire concebía en su método de alfabetización.

Los elementos expuestos intentan mostrar una generalidad, pero es importante aclarar que hay variaciones en relación a la forma en que se recepciona la EP en cada país en particular. Frente a este último aspecto en el caso de Colombia nos referiremos a continuación.

#### 2.1.2. Presencia de la Educación Popular en Colombia

En Colombia la EP aparece con fuerza en la los años 80's. “En la primera mitad de esta década van a surgir gran cantidad de experiencias, grupos, instituciones, redes, publicaciones y eventos autodenominados como de “Educación Popular”. A diferencia de otros países, [...] esta corriente educativa cobró fuerza en un primero momento en la alfabetización y la educación de adultos” (Torres y otros 1996, p. 32)

Su desarrollo estuvo marcado por el momento político del continente y del país. El Frente Nacional como forma de repartición del poder entre dos partidos políticos de derecha (liberal y conservador), supuestamente para acabar con la violencia bipartidista, generó un creciente descontento en el pueblo y una falta de legitimidad de tales partidos, que tuvo su mayor expresión en la cada vez mayor abstención electoral. Éste perduró hasta 1974, pero su disolución no cambio mucho el panorama, ni en relación con una participación de otros sectores políticos en la contienda electoral, ni en la disminución de la represión desde el Estado a la lucha popular. Si bien en el país no se presentan las dictaduras militares, si se da, como en los demás países del continente, una política de



lucha contra el comunismo, a través la aniquilación de cualquier propuesta de izquierda por todo los medios, cuestión que era mucho más ineludible en un país que como Colombia contaba con presencia de organizaciones armadas. Esta directriz fue asumida por los gobiernos de turno, desde los 70's, a través de medidas que como el estado de sitio eliminaba todos los derechos y le daba vía libre a la represión. Situación que se agudizó para la siguiente década.

Pese a ello o mejor gracias a ello se radicalizaron aún más las luchas populares, en este aspecto crecieron los grupos armados tanto en consolidación de los surgidos en los 60 (FARC, ELN y EPL), como en aparición de nuevas expresiones e (M19, Quintin Lame); pero también se fortalecen las luchas sociales sindicales, campesinas, estudiantiles y cívicas, un ejemplo que demuestra la beligerancia de estos sectores fue el paro cívico<sup>48</sup> en 1977. Estas condiciones se profundizaron; como lo muestra el gobierno de Turbay, quien expide el Estatuto de Seguridad (1978) aumentando las torturas, detenciones arbitrarias y desapariciones, mientras por otro lado aumento la protesta social, surgieron diferentes sujetos sociales y políticos, al igual que centros de investigación y apoyo y publicaciones de diversa índole. Este panorama fue el terreno abonado para que entrara la EP al país. En otros términos:

se agudizó y generalizó la confrontación social y los grupos insurgentes ganaron mayor presencia (especialmente el M19) [surgiendo] nuevos actores sociales identificados con el cambio social desde una perspectiva no partidista: laicos y religiosos progresistas, así como universitarios e intelectuales de izquierda apoyaron la creación de grupos y organizaciones de base en torno a lo barrial lo cultural y lo educativo (Torres et al., 1996, p. 36)

---

<sup>48</sup> “El 14 de septiembre de 1977 quedó marcado en la historia de Colombia porque ese día se realizó una de las más grandes jornadas de protesta ciudadana, solo superada por el levantamiento que produjo el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948 [...] es un día inolvidable, un día especial porque nos mostró como miles de jóvenes y adultos estaban en las calles enfurecidos, buscando contra quien desfogar sus rabias, quizás contenidas durante décadas. Las escenas que se vivieron en Bogotá fueron impresionantes: en el sur, el occidente y el oriente hubo barricadas de llantas encendidas, piedras bloqueando la circulación vehicular, duros enfrentamientos con la policía, batallas campales de horas [...] que convocado por las cuatro centrales sindicales de la época: CTC, UTC, CSTC y la CGT, sus motivaciones estaban en la situación de carestía que campeaba, las altas cifras de desempleo y la negativa del gobierno del presidente López Michelsen de negociar los pliegos laborales [también] se desarrollaron paros laborales de trabajadores petroleros, Cementeros, de la Palma y del magisterio” (Celis, 2003)

Quienes asumieron la EP en Colombia ya tenían experiencias educativas importantes. En el trabajo de investigación realizado por Torres, Cuevas y Naranjo (1996), retoman tres procesos concretos Dimensión Educativa, la Coordinadora Distrital de Educación Popular (CDEP) y las experiencias de EP en Suba. La mayoría de ellas comenzaron trabajando en alfabetización y educación de adultos.

Los elementos comunes que encontramos en tales experiencias nos definen la concepción y puesta en práctica de la EP en el país, que como veremos no se alejan de los planteado sobre su fase fundacional. Parte de estos puntos en común lo podemos evidenciar en la siguiente definición de Peresson, Mariño y Cendales<sup>49</sup> (1983) integrantes de Dimensión educativa:

proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase, [...] debe verse como parte y apoyo a un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares, a partir de su práctica social, van construyendo y consolidando su propia hegemonía ideológica y política, es decir, desarrollando las condiciones subjetivas –la conciencia política y la organización popular- que les hará posible la construcción de su propio proyecto histórico p. 116.

Evidenciamos: primero, el sujeto de la EP son los sectores populares, que se constituyen con un claro interés de clase<sup>50</sup>, es decir, en contradicción al sistema capitalista que representa y defiende los intereses de la burguesía, la cual a través de la explotación y la opresión de los trabajadores consigue su riqueza; para ello, segundo, la EP debe contribuir a que estos sujetos comprendan su situación de explotados y se conviertan en sujetos de cambio, lo cual se logra a través del proceso de concientización; que, tercero, no solo se realiza de manera abstracta, por al contrario permite que tales sujetos actúen

---

<sup>49</sup> Esta definición se encuentra en el libro *Educación Popular y alfabetización en América Latina*, que si bien es producido por Dimensión Educativa, fue referente por otras experiencias. Por ejemplo Torres y Naranjo (1996) al analizar la experiencia de EP en Suba muestran como la lectura de este libro se realizó e influyó en dicho proceso.

<sup>50</sup> Esta idea se termina de ejemplificar en una cita de los mismos autores, Peresson, Mariño y Cendales (1983), que dice “La educación popular se sitúa dentro y en función de la lucha de nuestros pueblos por suprimir las actuales estructuras de explotación y de dominio con miras a construir un proyecto histórico alternativo, en el marco de una estrategia global para poder lograr dicho objetivo. La educación popular es una tarea esencialmente política y clasista por estar vinculada al proyecto histórico de las clases oprimidas que busca construir una nueva sociedad, libre de la explotación” (Torres et al., 1996, p. 81)

sobre esa realidad y luchan por un sistema justo, equitativo y libre de opresión, esto es hacia el socialismo. Todo este proceso se realiza, cuarto, de manera colectiva, por ello la EP se centra en el trabajo colectivo y, quinto, organizada, por ello los educadores populares apoyan a las organizaciones o ayudan en su constitución.

En este camino se ubican las experiencias analizadas, existe una relación muy fuerte entre política y educación, que, además de los elementos planteados, se expresa en la crítica a la educación por reproductora del *status quo*, la no neutralidad de ésta, el compromiso de los educadores populares con los sectores populares y la importancia de la formación de los y las educadoras populares para el cumplimiento cabal de su trabajo.

Un hito importante que refleja dichas posiciones y da pie a un mayor nivel de articulación entre las experiencias de EP en Colombia, fue el Encuentro Distrital de Centros, “Encuentro del Ocaso” realizado en agosto de 1980; según Torres et al. (1996), allí participaron varios Centros de Educación Básica de Adultos (CEBA), que habían realizado un crítica fuerte a la Campaña Nacional de Alfabetización Simón Bolívar por considerar que no lograba solucionar el problema de analfabetismo en el país. Asimismo, estuvieron algunas instituciones como Dimensión Educativa, el Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos de Medellín (CLEBA), Centro de investigación y Educación Popular (CINEP) y Paz y Tierra. Si bien el propósito fundamental de éste fue el intercambio experiencias, sus alcances fueron mayores: discute las ideas educativas y metodológicas de Paulo Freire iniciando el debate sobre la alfabetización y educación de adultos, define unas consideraciones iniciales sobre lo que es la EP, abre el camino hacia la articulación, concretamente, define la creación de la Coordinadora de Centros de Educación de Adultos de la que derivó en la CDEP.

En general en este encuentro se asumen los principios de la EP promovidos en la fase fundacional en el continente. Para corroborar sin lugar a dudas esto veamos la siguiente cita:

En suma, este evento permitió el intercambio de múltiples experiencias y dejó abierta la discusión sobre el sentido y el alcance de la Educación Popular de Adultos, el considerarse que esta es una práctica que debía:

- tomar como punto de partida las necesidades, intereses y problemas de los sectores populares.
- contribuir activamente en el proceso de transformación social apuntando hacia la concientización, organización y lucha de las clases populares.
- promover una metodología de participación en la acción pedagógica. Esto con el fin de generar agentes de cambio, hombres críticos, solidarios, autónomos y multiplicadores de del proceso.
- definir los contenidos en torno al desarrollo y rescate de los valores de la cultura popular.
- impulsar un trabajo pastoral en la línea de la iglesia popular.” (Torres et al., 1996, p. 60)

Esta línea se mantiene, por lo menos en los primeros cinco años de la década en mención, en los cuales las experiencias se van consolidando gracias al trabajo concreto que realizaron en las comunidades, lo que, además, les permite ampliar cada vez más sus temas, sus ejes de formación y los sujetos. En suma, estos años en general fueron de auge, fortalecimiento y grandes aprendizajes. En la segunda mitad de los 80’s hubo cambios significativos, diferenciados en cada experiencia. Para ejemplificar, a continuación haremos una breve descripción y caracterización de tres experiencias mencionadas.

En el caso de Dimensión Educativa conto con integrantes de gran recorrido, muchos de los cuales tenían experiencia a nivel escolar; como proceso se conformó en 1977, configurándose en un referente en el país, “el itinerario seguido [...] a lo largo de la década de los ochenta es, en buena medida, representativo de la trayectoria discursiva sobre educación popular y vivida por otros actores institucionales y colectivos” (Torres et al., 1996, p. 47). Esto se expresó en que muchas de sus producciones escritas: libros, cartillas y la revista Aportes, fueron marco de referencia para otros procesos de EP. Aunado a ello tuvieron una experiencia enriquecedora no solo por su trabajo en el país sino también por su apoyo a proceso en otros países, como su participación en la Campaña de alfabetización en Nicaragua cuando el Frente Sandinista toma el poder, esto, además de enriquecer su producción, les permitió mantenerse relacionados internacionalmente.

Ya a mediados de la década estaba consolidada, “la investigación, el contacto con diversas experiencias, así como la capacitación, la producción y venta de materiales, respaldaron la etapa de afianzamiento de la identidad de la institución” (Torres et al., 1996, p. 43). Así pues, decidieron asumir un proceso que ellos mismos denominaron “reconceptualización”, el cual estuvo mediado por dos hechos: por un lado, los proceso de investigación de su propia práctica educativa que venían realizando sus integrantes, fue fundamental el realizado por Germán Mariño sobre los sujetos de la EP y su proceso de adquisición de conocimiento, estos trabajo le mostraron la complejidad y amplitud tanto de los sujetos populares como de las prácticas sociales que realizaban; por otro lado, el contacto que mantenían con otras experiencias e instituciones en lo nacional e internacional les permitió no estar ajenos a lo que vivía la EP en el continente. El resultado de este proceso fue la ampliación de su horizonte conceptual, sus áreas de trabajo y los sujetos a los que se dirigían.

Como ya hemos dicho la CDEP surge después de Encuentro Ocaso, fue uno de los primeros pasos reales de articulación, allí se aglutinaron varios Centros del Distrito que compartían los elementos iniciales de EP definidos en éste. En un inicio trabajaron la alfabetización y la educación de adultos, concretamente en básica primaria, en los barrios populares de la ciudad de Bogotá. Lograron construir una estructura temática común, desarrollaron proyectos para la capacitación de los educadores populares, asumieron como pauta la proyección a la comunidad donde todo educador popular debía tener un trabajo directo allí<sup>51</sup>, incluyeron en la estructura temática el análisis crítico de la realidad temporal y espacialmente, trabajaron fuertemente lo simbólico involucrando “el campo de las sensaciones, de los afectos, de la memoria, de los imaginarios colectivos” (Torres et al., 1996, p. 65).

Posteriormente, después de 1984, ampliaron sus ejes de acción vinculándose al campo de la salud y el trabajo con niños y jóvenes, a través de jardines infantiles y bibliotecas populares, además, de comenzar un trabajo de acompañamiento a la alfabetización de

---

<sup>51</sup> “La proyección a la comunidad se entendía como establecimiento de vínculos afectivos y políticos con los pobladores de los barrios populares, sus organizaciones y sus problemáticas” (Torres et al., 1996, p. 68).

campesinos apoyando a la Asociación de Usuarios Campesinos ANUC. El propósito fundamental en este momento fue aportar al desarrollo de organización y movimiento popular. Pese estos pasos, para finales de los 80's comienza un proceso de debilitamiento y fraccionamiento interno, el cual no estuvo asilado "de todos los cambios que se producían en el contexto mundial" (Torres et al., 1996, p. 75), y el "fin de las utopías".

En el caso de los educadores populares de Suba, estos se consideraban agentes externos cuyo propósito fundamental fue el de apoyar y acompañar las organizaciones de base de este territorio. Algunos rasgos distintivos de este trabajo fueron: se presentó una "sobredimensionalización del valor de la experiencia y de las propias prácticas de trabajo con la gente con la que se tenía relación como fuente indiscutible de verdad [situación que llevó] a que la gente le costara superar la pura práctica de los trabajos" (Torres et al., 1996, p. 86); fueron inspirados por fuentes de la ciencia sociales críticas marxistas y la teología de la liberación; su propósito fue la de contribuir a la concreción de la utopía socialista, sin identificación partidista, a través de la organización de la gente hacia un movimiento popular; a mediados de la década se centraron en "el cómo, la precisión del sueño, su contenido pedagógico, sus implicaciones económicas, la necesidad de adquisición de herramientas técnicas en lo administrativo y elementos para la concertación con el Estado" (Torres et al., 1996, p. 93); en términos metodológicos utilizaron proceso activos, participativos, basados en la pregunta y la búsqueda, lo que llevo a hacer un crítica frontal a la visión verticalista y de vanguardia de algunas organizaciones de izquierda.

Estos cambios al finalizar esta década fueron más marcados en los 90's, momento de crisis de la EP en Colombia y en el continente, lo cual generó diversas discusiones que implican un cambio de rumbo de la EP sin perder su capacidad subvertora.

### 2.1.3. La crisis lleva a la refundamentación: Vigencia de la EP en un nuevo siglo

Todos los cuestionamientos y críticas expuestas anteriormente y algunas realidades sociales y políticas, producen un debilitamiento de la EP a finales de los años ochenta y comienzo de los noventa. En Colombia este proceso además estuvo marcado por el auge paramilitar que produjo el exterminio de innumerables líderes y lideresas y, por ende, la destrucción del tejido social, fue una época que paradójicamente fortaleció la insurgencia al tiempo que se debilitaba el movimiento popular amplio. En el continente la pérdida de referentes utópicos con la caída del socialismo “real” a la par que los países del cono sur transitaban hacia la democracia, cambio sustancialmente el nivel de radicalismos de los años anteriores.

Desde fines de los ochenta empezó a visibilizarse cierta insatisfacción con algunos de los presupuestos y contenidos del discurso “fundacional” de la EP; los cambios en el contexto político mundial y latinoamericana (caída del socialismo soviético, derrota del sandinismo, transición de regímenes militares a gobiernos electos), así como el reconocimiento de límites en las propias prácticas educativas (activismo y falta de sistematización, descuido de lo pedagógico, cambio de los sujetos educativos, escasa discusión), llevaron a que algunos educadores insistieran en su necesaria redefinición (Álvarez, 2011, p. 28)

Al igual que en la fase fundacional no podemos plantear unos únicos replanteamientos y posiciones frente al quehacer de la EP ad portas del siglo XXI, “en la última década del siglo XX coexistieron practicas influidas por el discurso fundacional, como practicas emergentes que tomaros distancia de dicho énfasis” (Torres, 2012, p. 42), es decir, algunas experiencias retomaron postulados e hicieron ajustes a partir de su reflexión crítica, y otras se alejaron, pasando por diferentes niveles entre extremos, incluso muchos educadores populares se terminaron involucrados con gobiernos totalmente de derecha y utilizando su conocimiento y experiencia para afianzar la dependencia hacia el Estado.

Pese al declive de los procesos organizativos y de experiencias de EP, desde muchos lugares se optó por reflexionar y hacer cambios necesarios, pues parte de su análisis se centró en que la transformación seguía siendo más vigente que antes, las razones para

llegar a esta conclusión parte de responder a la pregunta ¿Para qué una Educación Popular en el momento del “fin de las utopías”?<sup>52</sup>. Una primera consideración tiene que ver con la profundización del modelo neoliberal en América Latina desde los noventa, el cual agudizó a su vez la pobreza, la desigualdad y la exclusión, ejemplo de ello en Colombia fue la apertura económica en el gobierno de Gaviria (1990-1994), los procesos de privatización de las empresas públicas, las reformas laborales, entre otros. La segunda cuestión, que se ha reflexionado con mayor fuerza durante este siglo tiene que ver con la tesis de que estamos viviendo una crisis de civilización.

Ahondando en esa última idea, cuando planteamos que la humanidad vive una crisis civilizatoria, estamos afirmando que éste no es un momento cualquiera de las crisis cíclicas del capitalismo, no es sólo una crisis económica y del sistema financiero<sup>53</sup>. El planeta vive uno de sus peores momentos: extinción de especies animales y vegetales por causas humanas, calentamiento global, contaminación del aire en grandes centros poblados (causa de enfermedades respiratorias, entre otras), contaminación del poco porcentaje de agua apta para el consumo humano, disminución de los recursos energéticos, mala redistribución de la producción agrícola, aumento de productos modificados genéticamente (sin un adecuado estudio sobre sus impactos ambientales y a la salud humana). Estas son sólo algunas de las consecuencias palpables, sin enumerar los impactos sociales y en la vida de los seres humanos, que evidencian que ahora, más que nunca, está en juego la existencia la especie humana y de la vida tal como la conocemos. Por ello, se hacen cada vez más imperante la transformación total del

---

<sup>52</sup> Esta inquietud se puede generalizar a la vigencia del pensamiento crítico y la lucha por otro sistema económico y social. Por ejemplo Dussel se plantea esta misma pregunta, y es desde su lectura que nos la hacemos con referencia a la EP. La pregunta concreta de Dussel es: ¿Para qué una ética de la liberación en la edad de la exclusión y la globalización? Y su respuesta es contundente “Tomando en consideración todos estos aspectos [el fin de la historia], pensamos sin embargo que problemas en apariencia anacrónicos, «fuera de moda», «superados» para Europa, Estados Unidos o Japón, no lo son tanto para las víctimas en el mundo periférico, en África, Asia, América Latina o la Europa del Este; para los *homeless*, marginados, empobrecidos de los países centrales; para los ecologistas, feministas” (Dussel, 1998, p. 495).

<sup>53</sup> “Los medios de comunicación internacionales y gran parte de los economistas han impuesto la idea de que la actual es una crisis del sistema financiero, de carácter sectorial, con lo que se niega que esta involucre todos los aspectos del sistema económico, empezando por la producción. [...], producto de las burbujas especulativas en el mercado inmobiliario y bancario como resultado de ciertos inversores que colapsaron el mercado por su desmedida ambición personal. Esta explicación, aparte de ser cómica, es falsa, porque supone el sistema capitalista ideal como armonioso y supone que la crisis se debe a malas acciones individuales y no a contradicciones propias del modo de producción” (vega, 2009, p. 37).



sistema capitalista y su lógica depredadora del planeta y de las personas en beneficio de unos pocos, hacia un sistema humanizante en donde sea factible la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana, que, a su vez, implica el mantenimiento de la *pacha mama* y de los demás seres vivos que en ella habitan. Pero esto no sucederá por arte de magia, tendrá que ser un proceso realizado por los diferentes sujetos sociales y políticos que dependerá de su capacidad de articularse alrededor de un proyecto nuevo de sociedad, para disputar la hegemonía actual.

Tal como lo plantea Wallerstein (2007):

Vivimos en un mundo cada vez más caótico, lo que es muy normal durante un periodo de la desintegración de un sistema histórico. Y no se puede estar seguro más que de una sola cosa: el sistema actual no puede continuar existiendo, y es claro que está en proceso de agotar todos sus mecanismos de autorregulación y ajuste. Pero el punto de qué es lo que va a construirse como un nuevo sistema-mundo, es algo que no es posible de ser anticipado. Este nuevo sistema podría ser mucho mejor, pero podría también ser mucho peor que el actual. No podemos preverlo. Pero sí podemos luchar para que un mundo nuevo sea un mundo más democrático y más igualitario que nuestro mundo actual p. 63.

En este contexto la EP, al igual que otros paradigmas críticos, tienen una labor fundamental en relación con la capacidad de revivir las utopías y la esperanza, al tiempo que aportan en la conformación de lo que el capítulo anterior denominamos el “bloque social de los oprimidos”. En este orden de ideas para el nuevo siglo la EP amplía su enfoque, su definición y el carácter del sujeto popular, lo que a su vez está relacionado con los retos que debe asumir.

Al interior de la EP se sigue manteniendo como un escenario prioritario de acción los movimientos sociales, esto en dos vías: una, desde instituciones o procesos que se dedican exclusivamente a su desarrollo, en este caso es importante apoyar y aportar a tales movimientos; otra, es desde las propias organizaciones, que en su mayoría tienen un componente educativo y formativo, el cual en algunos casos tiene como sustento político

e ideológico la EP. Esto conlleva el reto de asumir que ha habido cambios en la manera como se expresan y organizan tales movimientos<sup>54</sup>.

En otras palabras, asumir que hay emergencia de nuevos actores con demandas, espacios, formas organizativas y luchas originales y propias, que expresa una diversidad mayor en cuanto a sectores y reivindicaciones, implica que desde la EP se debe también ampliar sus propósitos, temas, contenidos y metodologías. Como lo dice Álvarez (2011) “esto está relacionado con los llamados a darle importancia a lo local, a lo cotidiano, la diferencia, las minorías. En ellas se expresa la voluntad de cambio más inmediato y menos a las antes llamadas estructuras, sistema, sociedad, modo de producción, o relaciones sociales” p. 26.

Frente a estas necesidades la EP asume otras corrientes críticas de las ciencias sociales para explicar la realidad, lo que extiende su mirada y por ende su accionar. Para Torres (2012) entre los factores que posibilitaron el cambio de perspectiva de la EP están

Nuevas miradas e interpretación crítica de la sociedad desde las ciencias sociales. Ya fuera por la influencia de versiones renovadoras del marxismo o por el aporte de otras perspectivas teóricas [...]. Entre esto una de las principales fuentes fue la lectura de Gramsci incorporando categorías como sociedad civil, bloque histórico, hegemonía, proyecto cultural y ético. [...] la EP empezó a situarse en el cometido de construir una nueva hegemonía política desde la cultura y asumirse la educación como una práctica cultural, donde los movimientos sociales posibilitan nuevas articulaciones de las clases subalternas y los educadores populares asumían el rol de intelectual orgánico p. 44-45.

En este panorama es fundamental que la EP dialogue (como parte de sus principios) con otras propuestas educativas y pedagógicas que se vienen promoviendo en el continente desde algunas organizaciones sociales como la educación intercultural y la educación propia.

---

<sup>54</sup> La desocupación y el desempleo en el campo y en las zonas urbanas, (gracias a la política neoliberal), la profundización de la desigualdad social, la represión de la elección sexual, la destrucción del medio ambiente y la discriminación étnica van cambiando las características de los sujetos sociales. Estos actores sociales cuestionan las estructuras de poder a partir de sus problemáticas particulares. Los movimientos no surgen necesariamente dentro de los movimientos tradicionales vinculados a partidos políticos

Si bien muchas experiencias se mantuvieron en el campo de lo social y popular, cambios, como el tránsito hacia la democracia en varios países que había vivido dictaduras y posteriormente (inicios del siglo XXI) el triunfo electoral de propuestas políticas de izquierda, posibilitaron que otras se institucionalizaran a través de la ejecución de grandes proyectos apoyados por organismos multilaterales y la participación en los gobiernos apoyando la formulación de políticas públicas en el ámbito de la educación, “de allí que este tema, así como el de la democracia, la ciudadanía, lo público empiecen a desplazar otros temas de la agenda de la EP como la revolución, organización popular y luchas reivindicativas” (Torres 2012, p. 45). Obviamente en esta situación también se expresaron extremos hasta el punto de que como lo expresa Álvarez (2011)

algunas ONG se especializaron en apoyo y asesoría a procesos de innovación curricular y didáctico en las escuelas y a la capacitación de maestros en ejercicio; otras a promover dicha democratización y la consecuente formación ciudadana, a incidir en la definición de políticas educativas e incidir en la política pública. Incluso, algunos educadores plantearon que en el nuevo contexto la educación popular no es vigente y que propuestas, como la de la educación ciudadana eran más incluyentes p. 28.

Ese trabajo desde lo institucional produce una apertura hacia la educación formal, la mirada sobre los espacios de lucha se abre, la sociedad es vista como un conjunto de espacios de confrontación y la escuela es uno de ellos, como lo plantea el maestro Estanislao Zuleta es “un campo de combate” y, por ende, es un espacio de disputa con la concepción bancaria de la educación. Por esta razón la lucha por una educación pública popular es un planteamiento central, reivindicación hecha tanto por las organizaciones educativas (profesorales y estudiantiles) como por las organizaciones sociales.

Aparece también con mucha fuerza la revalorización de la investigación como elemento central para el avance de las propuestas de EP y de producción de conocimiento, esto posibilita un encuentro más profundo con la Investigación Acción Participativa (IAP) y pone en primer plano la Sistematización las Experiencias como un proceso investigativo que ha sido usado en todo el continente. Estas dos apuesta investigativas nos ayudan a

fortalecer la formación y su desarrollo nos permite tanto transformar nuestra realidad como mejorar nuestras propias prácticas.

## 2.2. Influencias de la Educación Popular

En este punto hablaremos de dos discursos, paradigmas y prácticas que fueron importantes para definir la EP: la Teología de la Liberación y el Marxismo, marcándola en su fase fundacional y, que, aun hoy, con las nuevas miradas están presentes, junto con otras influencias. Como lo dice Torres et al. (1996) “El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por la mutua influencia entre educación concientizadora, marxismo y teologías progresistas, posibilitó la consolidación del llamado “Discursos Fundacional” de la Educación Popular” p. 22.

### 2.2.1. La Teología de la liberación

Como ya lo hemos dicho en el capítulo anterior la propuesta pedagógica de Friere tiene mucha influencia del cristianismo. Un ejemplo de dicha influencia lo vemos en su trabajo de alfabetización en Brasil en el cual asume “un ingrediente humanista cristiano y reformista; promovía una educación en la cual las personas y comunidades tomaran conciencia de las dimensiones naturales y sociales de la dignidad del hombre, así como la necesaria transformación estructural de la sociedad a través de la acción política” (Torres, 2012, p. 26).

Esta iniciativa está en el marco de la necesidad de superar el analfabetismo como una forma de salir del subdesarrollo, si bien en la mayoría de los países del continente estas propuestas fueron ejecutadas por presión externa y ligadas a proceso de capacitación para formar la mano de obra que se requería en los países, también hubo iniciativas desde organizaciones sociales y políticas progresista y de izquierda, como la de “las palabras generadoras” de Freire, que fue implementada posteriormente en algunos países

y por organizaciones, muchas de ellas de carácter cristiano, como las Comunidades Eclesiales de Base (CEB). En palabras de Alfonso Torres (2012)

La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que tuviera acogida dentro de la iglesia; primero el MEB de Brasil asume su metodología y posteriormente la Conferencia Episcopal de Medellín -1968-.y, de este modo, los planteamientos y la metodología de Freire influyen en lo que posteriormente sería la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres, veían en la Educación Concientizadora, la metodología más coherente con sus acciones pastorales y educativas p. 28.

La teología de la liberación fue un movimiento de varios sacerdotes, religiosas y laicos, principalmente católicas, que asumieron las directrices del Concilio Vaticano II<sup>55</sup> se consolidaron en la Conferencia Episcopal en Medellín en 1968. Desde allí proponían volver a los principios de los primeros cristianos expresado en el compromiso con los pobres.

Frente a la realidad que vivían asumieron posiciones cada vez más radicales, las cuales fueron alimentadas por la lectura de algunas ideas marxistas, que lograron articular con su cristianismo. Así, se desarrolla un movimiento que busca la concientización de los pobres como parte de un proceso más amplio de lucha por un mundo justo, la concepción esta en hacer el reino de Dios en la tierra. Para lograr esto crearon diversas formas de organizarse con la comunidad, entre las cuales se destacaron las CEB, en donde se aplicaron las ideas de Freire y de la EP para generar conciencia y empoderar. Debido a estas ideas fueron perseguidos, expulsados de la iglesia católica e incluso asesinados, a pesar de ello muchas de sus enseñanzas quedaron, aunque no con la misma fuerza, ni en relación con la iglesia católica romana.

Para estos teólogos la transformación debe hacerse tanto en el plano espiritual como en el material, esto pone en tensión dos concepciones que en si misma son opuestas, por un lado, la de la iglesia católica que predica el conformismo y la liberación espiritual del

---

<sup>55</sup> “En palabras del Papa Juan XXIII quien convocó al Concilio Vaticano II en 1959, se trataba de la necesidad de dejar entrar “aire fresco” en los ambientes cerrados de la Iglesia; su primera sesión se realizó en 1962 pero un año después el papa murió; las demás sesiones se llevaron a cabo hasta 1965 y fueron precedidas por el Papa Pablo VI” (Álvarez, 2011, p.11).

pecado para acceder a la gloria eterna después de la muerte; mientras por otro, confronta a la izquierda ortodoxa que ve como reformista y hasta anti-revolucionario la preocupación por el individuo, lo espiritual y lo subjetivo. Esta posibilidad de cambio material y espiritual, a través de la práctica fue incluida en sus experiencias educativas y, por ende, aportó una nueva perspectiva a la EP. A modo de complementación citamos a Álvarez (2011):

Aunque la prédica de la liberación cristiana se define como un cambio espiritual, independiente de toda transformación política, esta no podía ser real sin un cambio en las estructuras sociales, lo cual implicaba una lucha política. Allí se vivía, si no una contradicción, si por lo menos una tensión que atravesó, no solamente las experiencias de educación popular de corte cristiano, sino sus relaciones con otros sectores marxistas que creían en la violencia como forma inevitable de lucha social. La confrontación con el “enemigo” en la lucha política y en la lucha armada llegó a ser un tema de las jerarquías eclesiásticas que encontró uno de sus momentos más radicales en la Conferencia Episcopal Latinoamericana realizada en Medellín (Colombia) en 1968 p. 13.

Ahora bien, para lograr esto los educadores populares influenciados por el cristianismo “centran su acción en la necesidad de construir participación, para lo cual ponen mucho énfasis en los elementos que van a posibilitarla, logrando un gran desarrollo de las técnicas participativas y las dinámicas de grupo como mecanismo de ayuda en los procesos educativos” (Mejía & Awad, 2007, p. 38). Pero más allá de un aporte al método de la EP, se establece como elemento clave en ella la participación activa de los educandos como una acción necesaria para lograr que ellos se conviertan en los protagonistas del cambio, lo cual necesariamente implica un proceso de concientización.

Otro aporte importante de los teólogos de la liberación es la de reafirmar la enseñanza de la ética, cuestión que también recoge Freire<sup>56</sup>. Para ellos esto solo sería posible en lo concreto a través de la pedagogía del ejemplo, del testimonio y de la inserción en las comunidades, lo que implica vivir con ellos, sentir lo que ellos sentían, luchar con ellos, en decir, ser con ellos.

---

<sup>56</sup> La conocida sentencia de éste autor sintetiza la concepción ética de la EP “es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos” (2004: 43).

Para concluir consideramos pertinente la cita de Marcos Raúl Mejía y Miriam Awad (2007):

Cuando ellos [los grupos cristianos populares] llegan a los sectores populares, centran su actividad educativa en el testimonio que se da. Éste se hace manifiesto a través de la asunción de la vida de los pobres. El objetivo fundamental de su presencia era lograr construir una comunidad de vida cristiana a la manera de aquellas de los primeros cristianos. Igualmente resaltan la necesidad de dar cierta capacitación productiva para que la gente pobre tenga también la posibilidad de resolver sus problemas económicos p. 38.

### 2.2.2. Marxismo

Los sesenta y setentas fueron momentos de emergencia de lucha socialista y comunista en el continente, proceso en el cual tuvo mucho que ver la Revolución Cubana, tal emergencia estuvo acompañada de la lectura y apropiación del pensamiento marxista, muchos de ellos mediados por la lectura soviética o china. Al respecto Álvarez (2011) expone:

En los años 60 se difundieron estudios y teorías existencialistas y marxistas que cuestionaron los supuestos psicológicos y antropológicos desde donde se habían abordado las relaciones con “*el otro*”. Contrario a las teorías que pretendían objetivar y verificar el comportamiento de las personas a través de una concepción conductista de la psicología humana se fue desarrollando un movimiento influenciado por el marxismo y el psicoanálisis que pretendía emancipar, no solo la teoría, sino a las comunidades, de esa mirada instrumentalista que tomaba al hombre como un objeto de observación y análisis p. 9.

En lo que se refiere con la EP es clara la influencia del marxismo sobretudo en el discurso fundacional, cuando citamos, en párrafos anteriores, su definición, principios y propósitos aparecen constantemente categorías como explotación, clase y lucha de clases, socialismo, praxis, sujeto histórico, etc. Incluso algunas posiciones marxista de este tiempo realizan una crítica a la educación liberadora propuesta por Freire y, por ende, le dan un tono más radical a la EP.

“Una publicación surgida al año siguiente [1975] iría mas allá en la radicalización política de "la Educación Popular (PRATS, 1975); inicia criticando la educación concietizadora por “oportunista” dado que ha

sido empleada por la clase dominante en programas educativos y sociales. Para el autor, las masas populares a través de la lucha de clases adquieren su “aprendizaje fundamental” (Torres et al., 1996, p. 23)

Pero más allá de cualquier crítica, se asume que la EP debe aportar al proceso revolucionario de emancipación de la clase explotada y oprimida, de la clase popular, a través de la destrucción del sistema capitalista y la implantación de un nuevo sistema justo, humano, igualitario que sería el socialismo. Si bien podemos decir que este discurso tal cual se expresa acá ha variado, no podemos desconocer la pertinencia, como ya lo enunciamos anteriormente, de construir “otro mundo posible”.

Lo que desvirtuó el pensamiento marxista no fue tanto por su falta de pertinencia sino por su uso dogmático e incluso hasta amañado. Aunado a esto, solo unos pocos intelectuales y dirigentes políticos tenían acceso a las fuentes directas, la mayoría de los activistas se formaron con base en manuales, esto reflejó una diferenciación entre la formación que se le daba a unos y a otros. En referencia al campo educativo lo que influyó en ese momento fue la lectura de Luis Althusser, consecuencia de ello fue el desprecio a la escuela como espacio de trabajo.

Otros estudios (SIME 1991, Bengoa 1987), así como los testimonios recogidos para este, confirman que la mayor influencia provino del estructuralismo marxista de Luis Althusser, en especial del ensayo “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”. A pesar de ser un borrador de trabajo- como el mismo autor señala en el prólogo- se convirtió en lectura obligada para quienes se iniciaban en el campo social y educativo; una versión simplificada de la lectura althusseriana, hecho por Marta Harnecker para el gobierno de Allende fue la que más influencia tuvo en la formación de nuevos marxistas (Torres et al., 1996, p. 15)

El marxismo le da a la EP su capacidad subvertora y crítica de la sociedad y sus modos de explotación y exclusión de la gran mayoría. No podemos negar que la lectura crítica de la realidad que se pregona en ésta es cada vez más importante para comprender el mundo y, en concreto les permite a las organizaciones y movimiento sociales definir sus acciones. En este sentido el método marxista de análisis de la realidad sigue siendo una herramienta válida. Así mismos la lectura de otros autores marxistas, que habían estado



en el baúl, abrieron el panorama discursivo, entre ellos encontramos a Mariategui y Gramsci.

Sobre todo Gramsci fue fundamental para que el pensamiento marxista asumiera otros elementos que la ortodoxia olvido. Algunos de sus principales aportes a la EP tienen que ver con la importancia que le da a la educación, para él “la construcción contra-hegemónica tiene como eje central la puesta en práctica de un nuevo vínculo pedagógico al interior de los sectores subalternos” (Ouviña, 2012, p. 3) que no se limita a la escuela, por el contrario atraviesa toda la sociedad. Además de ello, postula como sustancial “el trabajo minuto a minuto de discusión y de investigación de los problemas, en el cual todos participan, todos contribuyen, en el cual todos son contemporáneamente maestros y alumnos” (Gramsci, 1982 citado por Ouviña, 2012, p. 6 ).

En este sentido, Gramsci rompe con la idea verticalista del marxismo ortodoxo, en relación con la vanguardia, el intelectual y la separación entre trabajo material e intelectual. Para él todos los subalternos tienen el potencial de ser intelectuales y es una tarea de los intelectuales orgánicos hacerlo, para él esta es la única manera de “romper con la subordinación intelectual e ideológica de las clases bajas, que se convierten en aliados de la cultura dominante al reproducir su ideología” (Rodrigues, 2008, p. 31).

## CAPITULO 3

### EL MOVIMIENTO SOCIAL COMO SUJETO DE LA EDUCACIÓN POPULAR

En el capítulo 1 hablamos sobre el sujeto oprimido de la Educación Popular (EP), dicho sujeto, hoy se expresa a través de los movimientos sociales, es en ellos donde se concretan las características expuestas. Para recordar<sup>57</sup>, tales características son: la construcción conjunta y colectiva; la diversidad que implica asumir tanto las individualidades como la articulación con “otros” en la perspectiva de unos propósitos comunes; la definición de acciones para el logro de tales propósitos y, a partir de estas, ir teniendo mayores claridades y capacidades (sin desconocer momentos de debilidades propios de la lucha política), es decir, ir constituyéndose y consolidándose.

El camino recorrido por la EP en América Latina ha estado íntimamente ligado a la dinámica propia de las organizaciones, movimientos y, en general, a la lucha social. En buena medida el proceso de flujos y reflujos que enunciamos en párrafos anteriores, expresan los flujos y reflujos al interior de los movimientos sociales en el continente. Por ello, en este capítulo haremos un acercamiento al proceso de desarrollo de este sujeto colectivo en el continente, evidenciando cambios que en buena medida ha venido asumiendo la EP, para finalmente, realizar un breve análisis de las concepciones educativas de los movimientos sociales a la luz de algunas categorías como dialogo, concientización y sujeto oprimido/popular desarrolladas por Paulo Friere y asumidas por la EP.

#### 3. 1. Sobre los Movimientos Sociales

El concepto de Movimiento Social (MS) en nuestro continente es de una gran riqueza, esto debido a que nuestra realidad permite un sinnúmero de formas de expresión de tales movimientos. En este sentido estamos hablando de movimientos sociales constituidos alrededor de intereses comunes que, además, de ser económicos y reivindicativos, tienen

---

<sup>57</sup> En el primer capítulo, acápite: Ampliación del sujeto oprimido hacia un sujeto “popular” en la Educación Popular”, estas características se desarrolla con profundidad.

elementos culturales e identitarios, de lucha por la democracia directa y la participación, que están muy vinculados a nuevas concepciones territoriales (el territorio más allá de lo físico), que recogen unos hitos históricos diversos y ancestrales, que conciben el poder ligado a su construcción más que a su toma.

Ello significa que, por un lado, los propios movimientos logran articular la lucha social y la política al construir un poder que se opone al poder dominante y opresivo; por otro, los escenarios de lucha se amplían y diversifican: desde las movilizaciones y huelga, pasando por la recuperación de la cultura y lo simbólico, hasta la presencia en las instituciones del Estado a través de procesos electorales.

Para muchos autores estos cambios evidencian la aparición de nuevos sujetos, temas y formas de acción, lo cual ha llevado a hablar de Nuevos Movimientos Sociales (NMS). Esta discusión parte de la idea de que los movimientos sociales de la actualidad no son iguales a los de mitad del siglo XX, en ese momento se consideraban como “las “clases populares”, pero particularmente, la clase obrera, la clase trabajadora, como sujeto histórico, como sujeto revolucionario por excelencia” (Garcés, 2008, p. 17). Con los procesos de represión y persecución, los cambios que ha sufrido el capitalismo<sup>58</sup>, la crisis del socialismo real, surgen los NMS que no pueden entenderse del mismo modo que los movimientos tradicionales, según Garcés (2008):

Se parecen, pero no son lo mismo. Son más diversos, hablan otras lenguas, no siempre están dispuestos a las alianzas, muchos de ellos rechazan la dirección de los partidos políticos (menos aun de las vanguardias, que son rechazadas por iluministas, sino autoritarias). Van y vienen, en ciclos de movilización más cortos o más largos; sus estructuras organizativas no son siempre piramidales, sino dispersas, no siempre cuentan con coordinaciones permanentes; se entienden y desentienden con el Estado. En una palabra, la realidad en movimiento se nos hace compleja, sino ininteligible. Estamos, desde el punto de vista social, en la torre de Babel, o si Uds., prefieren del “poder en movimiento” p. 18.

---

<sup>58</sup> Con la implementación del modelo neoliberal, cambiaron las políticas laborales, las que en parte son responsables de la disminución de la lucha obrera sindical. Para José Seoane, Taddei y Algranati, (2006) “las transformaciones estructurales que el neoliberalismo impuso [...] habrá de poner en crisis dicha matriz de la acción colectiva y debilitaran (aunque no habrá de eliminar) el peso de los sindicatos de asalariados como sujetos privilegiados del conflicto” p. 232.

Por otro lado, autores como Roberto Follari (2008) consideran que “los “nuevos movimientos sociales” no siempre son nuevos; como en el caso de los indígenas o los grupos cristianos, resulta absurdo denominarlos así” p. 21. En lo que si hay coincidencia es en considerar que los movimientos sociales son variados, no siempre convergen entre sí, pues tienen reivindicaciones propias, propenden por mantener esta singularidad, pluralidad y autonomía en oposición al discurso homogenizador de la modernidad, el cual no solo es propio de la derecha, sino también de algunos sectores de izquierda.

Podemos decir entonces, que hay cambios significativos en la manera en que hoy actúan los movimientos sociales, cambios que se han venido desarrollando incluso desde los años 70's, y que están vinculados a los cambios de la propia realidad. Igualmente es importante comprender que no podemos encasillar a los movimientos en un solo marco conceptual. Es muy complejo asumir que cuando se habla de NMS se expresa una ruptura tajante con las expresiones organizativas clásicas (obreras, proletarias, de clase). Aún persisten muchas de las estructuras, principios, reivindicaciones y estrategias políticas de los que se denominan movimientos tradicionales; al tiempo que hay, tanto renovación en las formas en que los movimientos se expresan, se organizan y luchan, como ampliación en sus reivindicaciones y planteamientos estratégicos.

En ese orden de ideas, retomamos a autores como Seoane, Taddei y Algranati (2006), quienes en su texto *Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina*, exponen como los movimientos sociales en nuestro continente se vienen configurando con unas características particulares ligadas a sus propias realidades. Con la crisis del movimiento obrero (sin decir que éste desaparece en su totalidad), debido a la nueva configuración económica del capitalismo expresada en lo concreto en la implementación del modelo neoliberal, éste deja de ser el sujeto principal de conflicto y de acción política. Para estos autores aparece con mucha fuerza

nuevos movimientos sociales de base territorial tanto en el mundo rural como en el espacio urbano [...], constituyéndose en algunos casos, por ejemplo, en relación a su identidad étnico-cultural (los movimientos indígenas) o en referencia a su carencia (los llamados movimientos “sin”,

por ejemplo los sin tierra, sin techo, sin trabajo) o en relación a su hábitat de vida compartido (por ejemplo los movimiento de pobladores) p. 232.

En relación con el movimiento obrero, se expresan variaciones en lo tocante a las reivindicaciones concretas, por ejemplo, en las últimas décadas es muy fuerte la lucha contra las privatizaciones adelantadas por el modelo neoliberal, por parte de los sindicatos de empleados de instituciones públicas; incluso, más allá de eso, en un momento de agudización del proceso privatizador, se logran conformar confluencias con otros movimientos y con ciudadanos para dar peleas más articuladas.

Aunado a lo anterior, podemos evidenciar la emergencia de otros sujetos, que a la vez expresan nuevas reivindicaciones que antes no era visible, como los jóvenes y las mujeres; estos constituyen sus propias organizaciones o hacen parte de movimientos más grandes (campesinos, barriales, etc.). Se evidencia como “los jóvenes parecen adoptar nuevas formas y canales de expresión” (Seoane et al., 2006, p. 238) más llamativas y creativas, además, de su masiva presencia en protestas por diversos temas. En el caso de las mujeres, podemos observar que la lucha feminista ha logrado caracterizar de mejor manera la lucha anticapitalista, ampliándola más allá del eje económico y evidenciando como el capitalismo se ha constituido en estrecha relación con el patriarcalismo, en este orden, si se quieren transformaciones estructurales, la lucha contra el uno tiene que ir de la mano de la lucha contra el otro.

Estas nuevas expresiones y reivindicaciones ponen de manifiesto el tema de la inclusión y contra toda forma de discriminación, junto a esto no podemos dejar de mencionar las luchas de la comunidad LGBTI, que si bien, muchas buscan resolverse a través de reformas políticas, terminan siendo fundamentales en la construcción de un proyecto alternativo colectivo o hegemón analógico, que mínimo tiene tres elementos: anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial.

Otras cuestiones importantes que expresan cambios y en algunos casos discusiones al interior de los movimientos sociales (nuevos o tradicionales), tienen que ver, por una parte, con la concepción de poder, la relación entre lo social y lo político que a su vez

define la posición frente al Estado; por otra, la relación entre estructura y superestructura, lo económico y lo cultural, que necesariamente definen las acciones de los movimientos y su proyecto estratégico.

En el primer caso, podemos partir de la idea de Raúl Zibechi (2005) de que los movimientos sociales se construyen desde abajo y en lo cotidiano, de que “la organización básica de algunos nuevos movimientos latinoamericanos es un espacio social hundido en la vida cotidiana, que tiene funciones culturales, sociales, económicas y políticas [...] Son espacios para la producción y reproducción de la vida, para la resistencia y la lucha” p. 56. Esto supone cambios en la concepción del poder y expresa una crítica al estadocentrismo, que implica “autonomía del Estado y de los partidos políticos” (Garcés, 2004, p. 118).

En este contexto, el poder pasa de ser un objeto que se toma a una relación histórica y socialmente construida que puede y tiene que ser transformada, por ello, pensar el poder desde los movimientos sociales no se centra en tomar el Estado. No obstante, esta idea llevada al extremo comporta el error de creer que lo social tiene que estar desligado de lo político, o, en palabras de Follari (2008)

adscribir a lo social una “pureza” que lo opondría a lo político, advertido esto último como el polo “malo” (por abstracto o por corrupto) de lo social (polo pensado como concreto y no corrompido). [...] ni lo político es siempre y necesariamente opuesto a las reivindicaciones singulares, ni éstas están siempre incontaminadas de intereses particulares, y aún de corrupción p. 22.

Centrar la discusión en ese aspecto es un error, pues supedita lo político a lo meramente estatal y niega lo estatal como un escenario más de confrontación.

Claro que es necesario que los movimientos sociales sean autónomos respecto al Estado y los partidos políticos, “pues de lo contrario los MS confundirían su rol. Sin embargo, aún para el logro de sus específicas reivindicaciones sectoriales, se requiere influir en el aparato político” (Follari, 2008, p. 22). Es importante, no solo no negar de tajo la incidencia en las instituciones estatales, sino también no supeditar la lucha política (e

incluso la electoral) exclusivamente a los partidos (como forma organizativa). De ahí que lo político y lo social son inseparables, situación que ilustra bien la existencia de movimientos socio-políticos o político sociales<sup>59</sup>.

En el segundo caso, la cultura se convierte en un tema clave que plantea una crítica a la idea de supeditar la superestructura (ideología) a la estructura (económico), puesto en términos de Nádía Rodrigues (2008):

se observa que el foco sobre el conflicto social viene cambiando en el mundo contemporáneo pasando de la esfera de la estructuración y reestructuración productiva hacia la esfera de la cultural. Las cuestiones de la identidad cultural, interculturalidad, multiculturalidad van ganando relevancia creándose movimientos en torno a las mismas p. 29.

Esto no significa que lo económico deje de ser parte de la lucha, tampoco implica que los NMS no incluyan dentro de la diversidad de sus reivindicaciones problemas más materiales, lo que significa es que la cultura deja de ser la cenicienta y pasa a ocupar una posición relevante. Situación que se refleja con claridad en el movimiento indígena que luchan tanto por la tierra<sup>60</sup> como por su cultura. Más adelante aclara la misma autora:

es preciso tener en cuenta los referentes “culturalistas”, sin embargo, es fundamental analizar las determinaciones clasista y macro-sociales, dentro de un escenario plagado de luchas, conflictos y contradicciones cuyo origen está en los problemas de la sociedad dividida en clases, con intereses y proyectos de vida diferenciados en el mundo del trabajo (Rodrigues 2008, p. 29).

A este respecto, en el primer capítulo se presenta un sujeto que tiene unas condiciones económicas, que es pobre, que a la vez es excluido y explotado, es el sujeto popular, el cual no puede ser desligado del concepto de clase, por ello mismo y sabiendo que los movimientos sociales son parte fundamental de dicho sujeto popular, su análisis no

---

<sup>59</sup> Que un movimiento sea político social, no implica necesariamente que su expresión organizativa participa dentro del Estado o del gobierno, lo es porque tiene un proyecto político más amplio, es decir, que no se reduce a reivindicaciones sectoriales. En términos de participación electoral, un Movimiento Político Social (MPS) puede hacer alianzas o usar otros instrumentos que no lo amarren al gobierno.

<sup>60</sup> Otra cuestión impórtate es que la lucha económica no se limita a la lucha por salarios o la relación obrero patrono, sino que hace parte de la esfera material, de tener las condiciones materiales para la vida. En el caso de los movimientos territoriales rurales esto se expresa en la confrontación directa al capital a través de disputarle los territorios a las multinacionales

puede escapar a la posibilidad de relacionar el concepto de clase con el de cultura. A este respecto Garcés (2004), retomando al historiador inglés Thompson, dice que

la clase no es una cosa sino una relación [...], mientras que la conciencia de clase es la forma en que se expresan estas relaciones en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistema de valores, ideas y formas institucionales. O sea, desde el enfoque “thompsoniano” la perspectiva de clase requiere ser reconocida y analizada también desde “claves culturales” p. 118.

### 3. 2. La EP en los movimientos sociales

“Desde su origen la educación popular ha estado presente en los proceso de promoción de las organizaciones comunitarias y de gestión de los movimientos sociales y ha aportado a la génesis, desarrollo y capacidad de incidencia de estas expresiones organizadas” (López, 2004, p. 100). Esta afirmación es común encontrarla en diferentes textos sobre EP, lo cual es lógico, ya que si su principal propósito es la “transformación de la realidad”, ésta no se hace en abstracto, requiere sujetos concretos que están organizados, pues sin la organización la posibilidad de actuar hacia un propósito común es muy difícil.

Por otro lado, para los movimientos sociales la formación de sus integrantes siempre ha sido una preocupación, por eso la mayoría de ellos desarrollan cursos, diplomados, escuelas, etc., para la formación interna, esto se expresa en el ámbito de la educación no formal. Desde la educación formal, no es tan común la presencia ni las propuestas desde los movimientos, en parte porque las políticas educativas en la mayoría de los países limitan la participación, pese a esto en el continente podemos encontrar apuestas interesantes en este sentido, que no están desligadas del proyecto global de dichos movimientos. A este respecto,

la lucha por la escuela ha sido, y es, una lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos.

Lo nuevo en la última década, es la fuerza con la que algunos movimientos tomaron en sus manos la educación. Esto tiene por lo menos dos dimensiones: la educación como forma de construcción de los movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana. Por otro lado, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos en los que deciden cómo funciona la escuela, desafiando de



esa manera al Estado nacional en uno de los núcleos claves de la reproducción del sistema (Zibechi, 2007, p. 29-30).

Lo central es comprender la manera como la relación entre EP y MS se expresa y funciona. Para ello se parte de la siguiente idea fuerza desarrollada en la pedagogía del Movimiento sin Tierra de Brasil (MST): **el movimiento social debe convertirse en un sujeto educativo**, esto es más profundo que la sola realización de procesos formativos al interior de las organizaciones y la simple participación de estas en la escuela, según Salete (2004), “se trata de comprender una pedagogía del movimiento y no para el movimiento, en dos sentidos, tener al movimiento como sujeto educativo y como sujeto de reflexión sobre su propia tarea de hacer educación [...], significa retomar la reflexión sobre la educación como formación humana” p. 317, es un proceso de hacerse humano al tiempo que humanizamos la vida misma.

Esas ideas implica que, primero, toda acción, todo espacio, toda reflexión y, en general, toda praxis que se realiza en el movimiento social posee una intencionalidad pedagógica<sup>61</sup>, es en la praxis donde se desarrolla la formación, allí nos transformamos y transformamos, allí ocurre el proceso de concientización. Segundo, se desborda el papel de la escuela y de los docentes, quien educa no es necesariamente una persona o una institución<sup>62</sup>, puede serlo también una colectividad, una organización, un movimiento, “todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos” (Zibechi, 2007, p. 31), ya que el proceso educativo se realiza en las prácticas y relaciones sociales, incluso más allá, esto quiere decir, que el sujeto educativo es tanto quien se educa como quien educa, y que al mismo tiempo educamos y somos educados, “nadie lo sabe todos, nadie lo ignora todo”. Tercero, se busca formar seres humano, por ende “la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha” (Zibechi, 2007, p. 31).

---

<sup>61</sup> “Si los líderes revolucionario de todos los tiempos afirman la necesidad del convencimiento de las masas oprimidos para que acepten la lucha de la liberación [superación de la contradicción opresor oprimido], reconocen implícitamente el sentido pedagógico de esta lucha. Sin embargo, muchos, quizás por prejuicios naturales y explicables contra la pedagogía, acaban usando en su acción, métodos que son empleados en la “educación” que sirve al opresor. Niegan la acción pedagógica en el proceso liberador, mas usan la propaganda para convencer” (Freire, 2013, p. 71)

<sup>62</sup> “Son la relaciones sociales que la escuela propone las que condicionan su carácter formador, más que sus contenidos discursivos” (Salete, 2004, p. 320)

En últimas, el principio educativo que se anuncia es del “*movimiento mismo*, en el *transformarse transformando* la tierra, las personas, las cosas, la propia pedagogía, siendo esa la raíz y el formato fundamental de su identidad pedagógica” (Salette, 2004, p. 328).

Veamos esto con más detalle, en el “transformarse transformando” se evidencia el proceso de constituirse en sujeto colectivo y se expresa la concepción de la educación como experiencia humana, concepción enunciada por Paulo Freire y asumida desde la EP. Es por ello que el Movimiento se convierte en el sujeto y la matriz pedagógica, que se realiza en la práctica a través de algunos procesos pedagógicos<sup>63</sup> como la lucha, la organización, el trabajo y la producción (en el caso del MST la tierra), la cultura y la historia.

Nos parece importante profundizar en tres de dichos procesos, por estar muy relacionado con lo que venimos planteando. En la pedagogía de la lucha está la base de la formación, se aprende que es posible cambiar el mundo y realizar la humanización; que es necesario articular cada lucha a un proyecto mayor de nueva sociedad, es el propio proceso de luchar el que lo enseña y es donde se van radicalizando las acciones, y que las grandes luchas se debe traducir en cosas pequeñas y cotidianas, “en cada acción cotidiana esta la marca de actitud de presionar las circunstancias para que ellas sean diferentes de lo que son” (Salette, 2004, p. 331).

La pedagogía de la lucha está en simbiosis con la pedagogía de la organización, ya que expresa una identidad colectiva que existe en la medida que se lucha, que se proyecta con valores universales, que propone una familia ampliada (la familia es todo el Movimiento) y que se vuelve costumbre (se organizan colectivos para desarrollar toda actividad). Y en la pedagogía de la cultura se mezclan las otras, en ella, como lo expresa Roseli Salette (2004), “las prácticas sociales y las experiencias humanas, poco a poco,

---

<sup>63</sup> En este caso retomamos las matrices pedagógicas que enuncia el MST, ya que consideramos expresa un gran avance en la relación MS y EP.

lentamente, se van constituyendo en un *modo de vida* [...] que articula costumbres, objetos, comportamientos, convicciones, valores, saberes” p. 361, es decir, en ella se condensa la praxis que se aprende y se realiza en la lucha y en la organización.

Asimismo, en la idea del movimiento como sujeto educativo, se sintetiza una buena parte de los principios freirianos que ya hemos analizado y concretamente en lo referente a las categorías dialogicidad y concientización podemos observar:

En el primer caso, lo importante es el nuevo tipo de relaciones dialógicas que se construyen (solidarias, horizontales), que necesariamente expresan y producen principios éticos, proceso en el cual se van destruyendo relaciones verticales, de dominación, de opresión (bancarias), sin esto la transformación estructural de la sociedad capitalista es imposible<sup>64</sup>. Para la EP la coherencia entre fines y medios es fundamental, si el propósito es construir una sociedad humanizada, no podríamos hacerlo mediante la imposición, en este caso el dialogo requiere y a la vez engendra tanto participación como valores humanísticos, “es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos, de separar práctica de teoría [...] La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor” p. 43 dice Freire (2004); en el mismo sentido se expresa Ademar Bogo (2006) militante del MST, “la formación no es teoría del conocimiento, también es del comportamiento [...] La formación es la búsqueda de la elaboración de contenidos para que se pueda practicar una nueva moral y para que los valores tengan y mantengan un contenido revolucionario”. Esto no solo se aplica al ámbito educativo, sino también a los movimientos sociales y a la sociedad.

En relación con la segunda categoría, enuncia el proceso de concientización desde la praxis, pues es en las acciones que se emprenden en y desde el movimiento, donde el sujeto (el movimiento y sus militantes) se transforma y se re-produce (constituye, desarrolla y sigue actuando). Comprender esto amplía la mirada y exige no minimizar

---

<sup>64</sup> Podemos poner como ejemplo la crisis del socialismo soviético, nadie defendió un régimen que no logro articular la distribución de los medios de producción, con el libertad y la participación del pueblo.

ningún espacio, ninguna acción, ningún momento como parte importante en el proceso de conciencia. Ahora bien, es significativo destacar que para que la praxis tenga una gran potencialidad educativa, debe conllevar a realizar acciones con mayor fuerza y cada vez más radicales, es decir, la vuelta a la acción, producto de la reflexión de la práctica y la realidad, debe ser cada vez más clara, planeada y contundente, para que realmente logre ir transformando la sociedad. Concretamente en el MST

Mirando el conjunto de la trayectoria histórica de formación de los sin tierra, lo que se ve no es tanto una *buena reflexión* que conduce a la acción, sobretodo es la fuerza y la radicalidad de las acciones que conforman la lucha del movimiento, exigiendo una permanente reflexión que las sustente y consolide, haciendo de los sin tierra sus sujetos efectivos. Se trata, finalmente, de la potencialidad educativa de la praxis, y no de la acción sin proyecto, vista en el contexto de una colectividad en lucha y no apenas de los sin tierra como individuo que toma conciencia de su condición de oprimido” (Salette, 2004, p. 364)

Frente a lo dicho la EP tiene muchos por hacer. Como lo expresa Zibechi (2007):

No es fácil adivinar hacia dónde vamos. Si, como podemos intuir, la educación es la vida misma, o sea si podemos hacer de la vida un hecho educativo, ello implica recuperar su carácter integral como vida, superando su escisión y fragmentación. Por otro lado, si lo que educa es la vida misma, el hecho educativo no tiene otro modo de suceder que afirmar, potenciar, expandir, o sea poner *en movimiento* los “saberes” que ya existen en la vida cotidiana de los sectores populares p. 35.

Esto nos hace reflexionar sobre la necesidad que la EP no se diferencie de los movimientos sociales y en esta medida se convierta en el instrumento y en el camino de la construcción del principio educativo, que al mismo tiempo es sujeto educativo: el “movimiento mismo”. Esto supone, por un lado, que las categorías que constituyen la EP correspondan con las de los movimientos, por otro, que la EP logre potenciarlos. Y para ello requiere responder a las necesidades y realidades de éstos y articularse a otras concepciones educativas que vienen desarrollándose a su interior. Puesto en otros términos, la EP debe recoger toda la diversidad que se expresa al interior de los movimientos sociales, debe ser parte de ellos, situación que comporta una gran riqueza de elaboraciones conceptuales y teóricas producidas desde las experiencias concretas y un gran reto de poner a andar todos los principios que desarrollo Freire y que se han enriquecido a lo largo de esto años de existencia, al igual, que demanda un gran

compromiso que ningún educador popular puede evitar si es coherente con la intencionalidad política de transformar la sociedad opresora, de humanizar la vida.

## COMENTARIOS FINALES

La EP no es un modelo educativo ni está delimitada por un marco teórico rígido, más bien se debe considerar como un proceso. Comprender esto no significa que todo lo que se autodenomine como EP lo sea en sentido estricto, es fundamental redinamizar los principios, enunciados y categorías freirianas, en relación con las prácticas y experiencias educativas de los sujetos populares y de los movimientos sociales, de tal manera que ellos guíen los procesos educativos que buscan desarrollarse con un enfoque desde la EP.

Lo importante en los debates actuales reside en dar cuenta de su esencia política, es decir, su carácter subvertor, propósito transformador y simbiosis con los MS. Esto dado que la pérdida de lo político puede llevar a un reduccionismo, en donde solo se privilegia una de estas: los sujetos, el lugar, el para qué, el qué o el cómo. Lo cual tampoco significa que se deba buscar ahora su formalización en términos clásicos y entonces establecer unos cánones para definir que prácticas son o no son.

En relación con esto hay que recordar algunos elementos que han caracterizado a la EP y que permite asumir su carácter político.

Partimos de la importancia de la experiencia y de los saberes que se producen allí, pero también sabemos que esto no es suficiente, se requiere de la reflexión de la práctica y de ponerla en dialogo con otras experiencias y pensamientos propios, esto hará posible la praxis. Adema de ellos, reconocemos que todo espacio es formativo y que ninguno por pequeño que parezca se debe despreciar.

El concepto de lo colectivo, que trasciende la mera idea grupo, se convierte en principio y en valor ético, en forma de vida y de ser. El cual es constitutivo en la conformación de los MS, es parte fundamental de su carácter pedagógico. Lo mismos sucede con otras características del sujeto popular: es diverso y actúa de forma consiente. En el primero,

la diversidad se convierte en un modo de ser que abre puertas al dialogo y permite construir desde la diferencia, en el segundo, la acción es parte integrante de la praxis.

La posibilidad de redimensionar el concepto de concientización como algo que es esencial en la EP, esto requiere que lo despojemos de la idea de adoctrinamiento, que va en contra de la pedagogía liberadora. Por el contrario demanda del dialogo, no se da porque una personas externa lo desee, requiere la participación activa de las personas que están involucradas en el proceso. Además, no es algo que se dé linealmente, tiene altos y bajos, por ellos es un proceso permanente.

Realizar una reflexión crítica y autocrítica de las experiencias nos permite redefinir el camino, lo cual solo es posible debido a la ausencia de marcos rígidos en el EP. Esto implica que podamos decidir que debemos continuar y que revalorar. Es por ello que la EP en la actualidad no puede olvidar lo que fue y lo que construyo, si no corre el riesgo de despojarse de su potencialidad transformadora.

La lucha y la organización como principios pedagógicos hace de los MS sujetos educativos, la acción política es el espacio privilegiado de aprendizaje, allí se aprende que las situaciones no están determinadas, que para cambiar el mundo no es suficiente con las luchas sectoriales, se necesita la articulación en un proyecto alternativo de sociedad, que para lograr esto se requiere que la praxis se radicalice.

En este panorama es importante señalar que la esencia política de la EP, enuncia unos desafíos en el contexto actual que le competen tanto a ésta como a los MS:

1. Ligar la EP, desde los postulados de Freire, con la Formación Política. Convencionalmente la formación de militancia se ha visto como la transmisión y transferencia de una “verdad”, lo cual ha llevado a posiciones sectarias y dogmáticas, que se reproducen al interior de las organizaciones. Para superar esta idea, se asume la EP como “un proceso en disputa ideológica con la derecha, con

cierta izquierda ortodoxa y con el metodologismo” (Peloso, 2006); esto nos lleva a entender que la formación debe responder a la liberación, la cual se expresa, en primera instancia, en los sujetos y se concretiza en las relaciones desde lo cotidiano.

Así pues, la formación política posibilita, entre otras muchas cosas, desdoblar y apropiarse las propuestas políticas, cimentar identidades organizativas, dar la lucha de ideas y construir sujetos sociales. Toda organización que pretenda incidir y definir en el escenario social y político debe dar prioridad a la formación de sus integrantes.

2. La participación por parte de los movimientos sociales en la institución escolar, escenario negado por la EP en su fase fundacional, va siendo revaluado. Varios movimientos en el continente han asumido el rumbo de las escuelas, sobretodo aquellos movimientos territoriales. Algunos ejemplo de esto son: los movimientos indígenas, que asumen en sus manos la educación como una acción para consolidar sus identidad cultural y defender su territorio; el Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) de Brasil, quienes tiene a su cargo las escuelas en sus asentamientos y campamentos; en el ámbito urbano, encontramos a los bachilleratos populares en Argentina que como ellos mismos lo expresan “apostar a este tipo de proyectos es parte de la construcción de poder popular y de participación real, elementos que consideramos fundamentales en la prefiguración de la sociedad futura” (Ouviña 2012, p. 54). En este escenario si la escuela es motivo de intervención por los movimientos, la EP no puede estar ajena a esta realidad.
3. La EP debe ser capaz de responder a un mundo diverso, donde dicha diversidad se convierta en potencia para la construcción del proyecto alternativo de sociedad. En otras palabras, es la capacidad de construir lo colectivo en lo diverso. En su fase fundacional se privilegió la lucha económica, despreciando otras reivindicaciones y específicamente la cultura, hoy se demuestra que un proyecto anticapitalista no puede estar desligado, por una parte, de la confrontación al machismo, la homofobia y el racismo, es decir, el proyecto alternativo de sociedad es también antipatriarcal y anticolonial; por otra parte, de la idea de luchar contra una cultura moderna que



enaltese al individuo, cosifica todo y mercantiliza la vida, lo que implica la consolidación de una cultura que convierte los valores humanísticos en modos de vida.

4. La EP no debe olvidar la importancia que la construcción de identidades y afectos juega en la formación, en este sentido se vuelve esencial potenciar la mística popular, concepto trabajado por las comunidades eclesiales de base, la razón de esto es que la mística posibilita “celebrar, cultivar el proyecto político, por intermedio de los símbolos, la cultura, la memoria y los sueños” (Pizetta, 2006). En este mismo sentido, los lazos de amor construidos en los MS hacen parte del sentimiento de saber que todos somos familia, que yo lucho acá y en otros lugares hay otros luchando por lo mismo, esto puede ser considerado “romántico” e “idealista”, pero esta idea no se basa en pensar a los seres humanos como libres de “pecado”, se basa en saber que si queremos humanizar la vida debemos humanizarnos, porque sino terminamos convirtiendo las organizaciones en lugares deshumanizados y las luchas en vacías.
5. La formación como praxis que articula teoría, práctica y ética. Como ya se ha dicho, en la EP no debe haber separación entre la enseñanza de contenidos y la ética. De igual manera, no hay aprendizaje teórico de temas y de la ética, si estos no se concretan en acciones. Esto es un punto fundante del movimiento como principio educativo, del *transformarse transformando*.
6. Producción y circulación de conocimiento desde lo popular para la acción. No todo conocimiento y poder son para dominar. La apuesta es por un conocimiento para emancipar, para ello lo primero es reconocer que existen saberes construidos en las experiencias de la clase popular, que han sido negados e invisibilizados por los dominadores. Es para que esto se concrete que la investigación y la educación se vuelven inseparables. Igualmente, para producir un conocimiento que ayude a la liberación es importante el diálogo entre los paradigmas críticos.

Seguro existen otros desafío para la EP y, en general, para el movimiento social, los anteriores son solo algunos esbozos que se espera abran la discusión.

Para finalizar, la posibilidad de generar escenarios colectivos de discusión sobre lo que significa la EP y, sobretodo, lo que se espera de ella, es una necesidad de primer orden. Estos espacios deben ser asumidos principalmente por los sujetos populares y sus expresiones organizativas. Incluso, es un debate que debe hacer parte de la definición de ese Proyecto Alternativo Común o Hegemón analógico, pues significa definir en términos generales el tipo de educación que se requiere construir.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (2011). Educación popular, estudios culturales y capitalismo cognitivo: rupturas y continuidades. Texto no publicado facilitado por el autor.
- Bogo, A. (Noviembre 2006). A formação de quadros: desafios e necessidades. Documento: A política de formação de quadros: elaboração teórica, experiências e atualidade. MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.
- Castro, F. (2009). *La historia me absolverá y otros ensayos*. Caracas, Venezuela: Colección Palabras Esenciales. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. Recuperado de [www.minci.gob.ve / publicaciones@minci.gob.ve](http://www.minci.gob.ve/publicaciones@minci.gob.ve)
- Celis, L.E. (2013). El paro cívico del 14 de septiembre de 1977. Las dos orillas. Recuperado de <http://www.las2orillas.co/el-paro-civico-del-14-de-septiembre-de-1977/>
- De Souza, J.F. (2006). La producción del conocimiento en la educación popular. En J.F De Souza, Investigación acción participativa: ¿qué? Desafíos a la construcción colectiva de conocimiento (pp. 29-47). Recife, Brasil: Ediciones Bagaco.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- \_\_\_\_\_. (2006). *20 Tesis de Política*. México D.F, México: Siglo XIX editores y CREFAL.

Erazo, C. (2013). *El sujeto colectivo del “proyecto mundial de liberación” de Enrique Dussel y su expresión en el neozapatismo*. Popayán, Colombia: Trabajo de Grado en la modalidad de Monografía Para optar al título de Magister en Ética y Filosofía Política.

Fals Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá, Colombia: TM Editores.

\_\_\_\_\_. (2010). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación – acción. Antología Colección obra selecta. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Follari, R. (2008). Sobre los movimientos sociales y la política. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua* N° 27. Recuperado de <http://www.ceaal.org>

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Recuperado de <http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>.

\_\_\_\_\_. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F, México: Siglo XIX editores.

\_\_\_\_\_. 2013. *Pedagogía del oprimido*. México D.F, México: Siglo XIX editores.

Fucuyama, F. (1989). ¿El fin de la historia?. Recuperado de [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/22/02.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/22/02.pdf).

Garcés, M. (2004). Educación Popular y Movimientos Sociales. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua* N° 20. Recuperado de <http://www.ceaal.org>.

\_\_\_\_\_. (2008). Movimientos sociales, educación popular y acción política hoy. Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua N° 27. Recuperado de <http://www.ceaal.org>.

Hernández, R. (2002). *Simón Rodríguez Pensamiento Educativo*. Santiago de Cali, Colombia: FAID.

Jara, O. (2009). Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia. Revista La Piragua N° 28. Recuperado de <http://www.ceaal.org>.

López, C. (2004). Los desafíos para la educación popular y para la CEAAL en relación a la construcción de movimientos sociales. Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua N° 20. Recuperado de <http://www.ceaal.org>.

Martí, J. (1999). Parte II: Páginas Escogidas. En E. Vega, José Martí Pensamiento Educativo (pp. 68-162). Santiago de Cali, Colombia: FAID.

Mejía, M.R. y Awad, M. (2007). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.

Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá, Colombia: Magisterio editorial.

Organización de Estados Iberoamericanos. (1993). Informe global sobre la situación del Sistema Educativo Colombiano. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf>

Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. Revista OSERA n° 6. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120705021327/Osera6.pdf>.

- Peloso, R. (Noviembre 2006). Formação política de militantes. A experiência do Cepis – SP. Documento: A política de formação de quadros: elaboração teórica, experiências e atualidade. MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.
- Peresson, T.; Mariño, G.; Cendales, L. (1983). Educación Popular y alfabetización en América Latina. Bogotá, Colombia: Dimensión educativa.
- Pizetta, A.J. (Noviembre 2006) A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. Documento: A política de formação de quadros: elaboração teórica, experiências e atualidade. MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.
- Puiggros, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana. Bogotá, Colombia: Editado por la Organización Internacional Convenio Andrés Bello.
- Quintana, J.M. (1991). *Pedagogía comunitaria perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos Políticos, Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- \_\_\_\_\_. (2003). Movimientos sociales y Representación política. Pasado y Presente XXI. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/4518.pdf>
- Rodrigues, N. (2008). Trabalho e educação com os movimentos sociais: desafios para a práxis da educação popular. Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua N° 27. Recuperado de <http://www.ceaal.org>.

Rodríguez, S. (2008). *Inventamos o erramos*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA. Recuperado de <http://www.portalalba.org/biblioteca/RODRIGUEZ%20SIMON.%20Inventamos%20o%20erramos.pdf>.

Salete, R. 2004. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, Brasil: Expressão popular.

Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2006). Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina”. En A. Borón y G. Lechini (Ed.), *Políticas y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. (pp. 227-250). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Torres, A. (2012). *La educación popular trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.

Torres, A.; Cuevas, P. y Naranjo, J. (1996). *Discurso, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década del los ochenta*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, R.M. (2008). *Educación Popular un encuentro con Paulo Freire*. Caracas, Venezuela: Cuadernos de educación n° 167 Editorial Laboratorio Educativo.

Touraine, A. (1994). Parte III: Nacimiento del sujeto. En A. Touraine, *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Vega, E. (1999). *José Martí Pensamiento Educativo*. Santiago de Cali, Colombia: FAID.

Vega, R. (2009). La crisis capitalista mucho más que una cuestión económica. CEPA año IV n° 9, p. 37-47.

Wallerstein, I. (2007). La Caracterización de la crisis estructural del capitalismo actual. En: I. Wallerstein, La crisis estructural del Capitalismo (pp. 49-125). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Zibechi, R. (septiembre 2005, – marzo 2006). Espacio, territorio y regiones: la creatividad social de los nuevos movimientos sociales en América Latina. Contrahistorias la otra mirada de clío N° 5, p. 39-60.

\_\_\_\_\_. (2007). Autonomías y emancipaciones América Latina en movimiento. Los movimientos sociales como espacios educativos. Recuperado de [http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/19558/original/Autonomias\\_y\\_emancipaciones.pdf?1383563096](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/19558/original/Autonomias_y_emancipaciones.pdf?1383563096). Pág.: 29-38.