



las educaciones populares en construcción

educaciones y pedagogías críticas en américa latina

Marco Raúl Mejía Jiménez



Uptc
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

EDITORIAL UPTC

las educaciones populares en construcción

educaciones y pedagogías críticas en américa latina

Marco Raúl Mejía Jiménez

doctorado pedagogía & didáctica

Grupo de Investigación Sunkan

Estudios en Pedagogía y Didáctica

Enfoque: Investigación
Área OCDE: Ciencias de la educación
Disciplina: Educación general
Colección N° 355

las educaciones populares en construcción, educaciones y pedagogías críticas en américa latina.

popular education in the making: critical pedagogies and educational movements in latin america

Primera edición, 2026
400 ejemplares (impresos)

©Marco Raúl, Mejía J., 2026
©Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-39-2
ISBN (ePub) 978-628-7863-40-8

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: agosto de 2024
Aprobación: mayo de 2025

Hecho en Colombia - Made in Colombia

las educaciones populares en construcción, educaciones y pedagogías críticas en américa latina / popular education in the making : critical pedagogies and educational movements in latin america / Mejía Jiménez, Marco Raúl. Tunja: Editorial UPTC, 2026 318 p.

ISBN (impreso) 978-628-7863-39-2
ISBN (ePub) 978-628-7863-40-8

Incluye referencias bibliográficas.

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. América Latina. 4. Sur América. 5. Pensamiento Crítico. 6. Cultura

(Dewey 370) (THEMA JNA — Filosofía y teoría de la educación)

Rector UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial
Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editor
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Juan Carlos Álvarez

Asesor de arte e imagen
Pedro Alexander Sosa

Diseño
Angie Alejandra Téllez Gómez

Imagen de carátula
Héctor Daniel Vivas Pérez

Diagramación
Búhos Editores Ltda.
buhosedi@gmail.com

Libro de investigación

Citar este libro / How to cite
Mejía, M. R. (2026). *las educaciones populares en construcción, educaciones y pedagogías críticas en américa latina.* Editorial UPTC.
doi.org/10.19053/uptc.9786287863392







Libro financiado por el Programa Doctorado en Pedagogía y Didáctica y la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 del marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
https://editorial.uptc.edu.co

Resumen

Este texto aborda aspectos fundamentales respecto a perspectivas teórico-prácticas respecto al Pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano, el cual es múltiple y todavía disperso. Para ello, presenta un recorrido histórico que sintetiza el periodo comprendido desde las nacientes repúblicas hasta el auge —en los años 50 y 60 del siglo anterior— de la constitución de un pensamiento propio que, bebiendo en las fuentes euroamericanas, intenta trazar y delimitar las particularidades de un pensamiento propio. Esta configuración se inscribe en las corrientes críticas del mundo del Norte pero adquiere particularidades específicas trazadas por los contextos, las culturas y las tradiciones de rebeldías originarias para darle forma a una pedagogía fundada en el diálogo de saberes y la negociación cultural, matizada por las condiciones de un continente desigual en el que el calor de organizaciones, instituciones y personas han puesto la emancipación y la superación de inequidades como parte central de su quehacer, dando forma en este último período, a una sedimentación de un pensamiento educativo y pedagógico específico, más allá de los discursos políticos y sociales sobre la realidad.

Palabras clave: Educación, Pedagogía, América Latina, Sur América, Pensamiento crítico, Cultura.

Abstract

This text addresses fundamental aspects of theoretical and practical perspectives on Latin American educational and pedagogical thought, which is multifaceted and still fragmented. To this end, it presents a historical overview that synthesizes the period from the nascent republics to the rise—in the 1950s and 60s—of a distinct body of thought. Drawing on Euro-American sources, this thought attempts to define and delimit its own particularities. This configuration is inscribed within the critical currents of the Global North but acquires specific characteristics shaped by the contexts, cultures, and traditions of indigenous rebellions. These elements give rise to a pedagogy founded on the dialogue of knowledge and cultural negotiation, nuanced by the conditions of an unequal continent where the fervor of organizations, institutions, and individuals has placed emancipation and the overcoming of inequalities at the heart of their work. In this latter period, this has led to the consolidation of a specific educational and pedagogical thought, transcending political and social discourses about reality.

Keywords: Education, Pedagogy, Latin America, South America, Critical thinking, Culture.

Contenido

Introducción 15

Educación y pedagogía en América Latina, una práctica con historia 20

En la tradición latinoamericana 20

El contexto Freireano 23

Una construcción social desde el contexto 25

Tiempo de transformaciones y búsquedas educativas 31

En búsqueda de sus pedagogías 46

Los paradigmas 47

Las corrientes y concepciones 48

Los enfoques 50

Líneas metodológicas (Modelos) 53

Construyendo la concepción pedagógica de la educación popular 54

Una construcción pedagógica en y desde las corrientes críticas 72

Pedagogías liberadoras y de la transformación social 94

La negociación cultural: una construcción de lo pedagógico 99

Fundamentando el proceso 103

Pedagogía y aprendizajes 117

La negociación cultural en su aprendizaje en los ámbitos de individuación para la acción social 121

Tránsito hacia aprendizajes más institucionales 124

Negociación cultural en los aprendizajes para los ámbitos de institucionalidad social 128

Una tradición con acumulado propio 135

Algunos problemas en la lectura de Freire 137

Vigencias freireanas en el nuevo siglo 140

Reconstrucción de la interpretación del nuevo contexto 141

Reconstrucción del proyecto emancipador **142**
Reconstrucción de la pedagogía crítica **143**
Reconstrucción de la educación popular **144**
Una reconstrucción del ser intelectual educador **145**
El acumulado decantado **147**
Las educaciones populares en el siglo XXI **160**
Saliendo del relato único **163**
La educación: agente de monoculturalidad y campo de disputa **164**
Sur, una apuesta contextual, epistémica y política **170**
La afirmación de la unidad entre lo humano y la naturaleza **175**
Buen vivir o el vivir bien, una búsqueda desde lo profundo de nuestros pueblos originarios (desde Abya Yala) **178**
Las pedagogías de Abya Yala **189**
Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta **192**
Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio **193**
Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur, fundadas en el buen vivir/vivir bien **194**
Unos desarrollos pedagógicos específicos **195**
La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica **196**
Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso **198**
En búsqueda de las pedagogías decoloniales/descolonizadoras **200**
También educación propia **204**
Educación del campo **208**
Caminos de construcción para las agendas y proyectos educativos **212**
Educaciones populares: entre la sindemia y la cuarta revolución industrial **223**
Educaciones y pedagogías críticas desde américa latina **224**
Con una tradición histórica y un legado que se soporta en rebeldías teóricas y en luchas transformadoras **229**
Una epistemología fundada en cosmogonías propias desde los territorios **230**

Con unos desarrollos pedagógicos y metodológicos propios basados en el diálogo de saberes (intraculturalidad), confrontación de saberes (interculturalidad), negociación cultural (transculturalidad), construcción de los comunes (interseccionalidad) y proyecto para la transformación (acción) **231**

Con propuestas investigativas construidas en sus procesos sociales y acumulados (IAP, sistematización, oralidades, tejidos, entre otros) ... **232**

Con una matriz ética soportada en la megadiversidad de sus territorios y la diversidad humana **233**

Con unos ámbitos propios anclados en los lugares que le dan especificidad, donde se construyen subjetividades y determinan sus metodologías fundamentadas en su pedagogía **234**

Construir las tecnologías como ámbito de las educaciones populares .. **237**

La ambivalencia de sus efectos **253**

La automaticidad de su aplicación **253**

Dimensiones globales de espacio y tiempo **254**

Ruptura del antropocentrismo **254**

El regreso de la metafísica **255**

Un acumulado teórico-práctico que orienta sus diversas actuaciones, que le permite recuperar una fundamentación construida inter y transdisciplinariamente, tejida en la pluriversidad de las rebeldías que orientan sus actuaciones y teorías . **270**

Ejes y postulados constitutivos de las educaciones populares **270**

Recapitulando para continuar la marcha **288**

Anexo A **297**

Bibliografía **299**

Las Educaciones Populares en Construcción Educaciones y Pedagogías Críticas en América Latina[1]

Introducción

Dedico este libro como un homenaje a tres personas muy importantes en este periplo de convertirme en educador popular en este continente, quienes ya han fallecido: al maestro revolucionario mexicano Sergio Quiroga, fundador del Instituto Peter McLaren de Pedagogías Críticas y Educaciones Populares; a Carlos Rodrigues Brandão, nuestro sabio mayor, y a Noel Aguirre, exministro y viceministro de Educación de Bolivia hasta el golpe de Estado. Ellos con sus vidas nos han dado lecciones de cómo las educaciones populares son una propuesta para todas las educaciones, para todas las sociedades y para disputar el poder a las agencias multilaterales y a sus agentes locales en *Nuestraamérica*. A ellos, por la amistad, el cariño y las lecciones aprendidas.

> De hecho, una dimensión significativa para el futuro de la pedagogía crítica depende de las enseñanzas que pueden aprenderse de gentes de todo el mundo. Por fortuna, la pedagogía crítica recibe apoyos y comunicaciones de muchos pueblos latinos y sudamericanos. Mi temor, de todas formas, es que la pedagogía crítica se haya convertido en una "cosa" demasiado norteamericana (y a menudo europea), a medida que la comunidad erudita de los blancos norteamericanos ha hecho suyo un discurso procedente de América del Sur. Los norteamericanos deben hacer todo lo posible para asegurarse de que tanto Paulo Freire como sus colegas latinoamericanos y sus descendientes sean vistos como los creadores

1 Este libro es una revisión y actualización del libro *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular,* publicado por el Ministerio de Educación de Bolivia en 2013, así como de la edición de Quimantú en Chile, con el mismo título en 2016. Para la actualización del libro, se han incluido apartados de los textos *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III,* publicado por la Editorial Desde Abajo en 2020, y del texto titulado *Educación Popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza,* publicado por la Editorial Colectivo, en 2021.

> de esta sacrosanta tradición. Con el espíritu de Paulo, parece que nos puede hacer mucho bien una aproximación firme pero humilde a nuestra tarea: una humildad crítica. La pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenómeno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticas no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande. (Kincheloe, 2008, p. 28)

La cita con la cual encabezo este texto me sirve de entrada, no solo como un reconocimiento a este aborigen norteamericano, de quien he leído en el último tiempo las búsquedas más interesantes en las pedagogías críticas en el mundo del Norte con su planteamiento de las lógicas posformales, sino también por el reconocimiento que desde allí se hace al aporte de la pedagogía latinoamericana en el origen y configuración de las pedagogías críticas en el mundo actual, el cual, desde mi punto de vista, es en cierta medida una sobrevaloración que deberá ser discutida.

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

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

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

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

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

Intento trazar una ruta a manera de agenda, de la cual debe dar cuenta con especificidad la educación crítica latinoamericana, en cualquiera de sus múltiples versiones: educación crítico-liberadora, educación popular, enfoque transformador, entre otras, para mantener su acumulado y recrearlo a la luz de las nuevas transformaciones epocales y de la emergencia de nuevas formas de poder, control y dominación, que curiosamente nos siguen haciendo el continente más inequitativo del planeta Tierra. Estos retos han comenzado a ser trabajados también por diferentes actores (Consejo de Educación de Adultos de América [CEAAL], 2009; 2010) y requieren de parte de quienes compartimos estos caminos, rehacer teorías, metodologías y propuestas, para dar forma a este acumulado y construir su vigencia para este siglo XXI.

En un quinto momento, recuperamos las elaboraciones que se han venido realizando desde las reexistencias, en cuanto emergen con fuerza propia una serie de planteamientos que intentan construir una matriz desde el pensamiento originario de Abya Yala[2], mostrándonos cómo en esas tradiciones

2 En la lengua del pueblo kuna, Abya Yala se traduce como: "tierra viva", "tierra en florecimiento" o "tierra madura". A partir de 2007, durante la Tercera Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, celebrada en Guatemala, se constituyó la coordinación continental para que, desde esta visión, donde los hermanos de la madre tierra, del territorio, del agua y de todo patrimonio natural para vivir

existen aspectos a ser recuperados para las grandes discusiones de hoy. Allí nos encontraremos elementos como el Sur, el Buen vivir/Vivir bien, y la manera como estos llevan a reconfigurar la mirada que teníamos sobre la naturaleza y nos exigen una reelaboración de la idea de resistencia para descubrir todas las potencialidades que existen en lo vivido en nuestro continente. Este también nos exige una reelaboración de ese primer capítulo de la Pedagogía del oprimido, con el propósito de actualizar las opresiones a las que se debe enfrentar un educador popular en la actualidad.

En un sexto momento, nos encontraremos con una reflexión que planteará como asunto central la constitución de la Educación Popular como un paradigma latinoamericano tal como lo ha venido planteando Moacir Gadotti y haremos una elaboración que nos muestra cómo estas educaciones populares no son, están siendo y la manera como en el último tiempo dos fenómenos que recorrieron y recorren el mundo exigieron profundos replanteamientos a ellas, a la vida y a la protesta, haciendo una primera reelaboración de los fenómenos de la sindemia[3] y la cuarta revolución industrial, así como esto exige hoy un planteamiento que nosotros reelaboramos desde los ámbitos de las educaciones populares para ubicar las tecnologías de estos tiempos.

Para elaborar este documento, he recogido algunos de los textos que he publicado en diferentes lugares[4] y otros que aún permanecen inéditos, con el fin de ilustrar la vitalidad de un pensamiento al que concurren infinidad de grupos, organizaciones, movimientos y personas. En este sentido, estas palabras reflejan la perspectiva de este cronista, quien por sus limitaciones y opciones no puede asumir toda la tradición, la cual debe ser complementada por muchos otros.

bien, enfrenten las políticas de la globalización neoliberal y luchen por la liberación definitiva de los pueblos hermanos. El nombre se toma como resistencia al nombre de América, impuesto por los conquistadores.

3 Este término, desarrollado por Merrill Singer, hace referencia a un momento en el que dos o más enfermedades se entretejen, causando un daño mayor. En este caso, una es la pandemia del COVID-19 y la otra es la crisis social de la humanidad, profundizada por el neoliberalismo, que había desmontado el Estado de bienestar mediante la privatización.

4 He tomado como tronco básico mi escrito para la revista La Piragua del CEAAL No. 30: "La educación popular hoy. Reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogos con las teorías críticas", integrando elementos de mi libro escrito conjuntamente con Miriam Awad: "Educación popular hoy, en tiempos de globalización, haciendo algunos desarrollos nuevos en coherencia con lo solicitado para este texto por Armando Zambrano.

La síntesis que hemos logrado hasta el momento de la educación crítica latinoamericana, construida a partir de la Educación Popular en sus diferentes versiones y luego de sus desarrollos, se trata de *una concepción de educación*. Esta concepción comprende prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías y una opción ética de transformación. En esa perspectiva, es parte de un proyecto de quienes buscan dignificar lo humano excluido y segregado por medios educativos y político-pedagógicos, como parte de la construcción de mundos nuevos.

En ese sentido, no se trata únicamente de un método, sino de una concepción educativa que construye con una particular especificidad las formas de la pedagogía y de la educación crítica. Además, participa de una elaboración propia que le proporciona su acumulado junto a otros aspectos de ese proyecto mayor, desarrollados en nuestras realidades, trabajando con especificidad lo educativo y lo político-pedagógico (Torres, 2008). No puede ser confundida con esos otros aspectos que se desarrollaron a lo largo del siglo XX, los cuales tienen teorías y prácticas propias y particularidad temática y problemática, y concurren con ella a constituir un tronco epistémico propio latinoamericano, lo cual desarrollaremos en el primer numeral de este escrito.

En una publicación reciente, escrita en el marco de la Expedición Pedagógica, sosteníamos que

> En este sentido, Paulo Freire sería "el último pedagogo representante de la pedagogía sistemática" (Mejía, 2001b), aun cuando desde otras lecturas podría verse precisamente como uno de los pensadores de una pedagogía asistemática. Desde esta segunda perspectiva, el Movimiento de Educación Popular, con Paulo Freire a la cabeza, se reconocería en que no hay un cuerpo sistemático central desde el cual se construye su propuesta educativa y pedagógica, se trata más bien de una construcción que surge desde fragmentos teóricos dispersos, cuya fortaleza son las prácticas que buscan ser constituidas en experiencias a través de un saber propio, y cuyas construcciones son elaboradas desde las márgenes del discurso hegemónico sobre la sociedad y la educación (Martínez et al., 2002).

Por esta razón, plantear la vigencia de la Educación Popular como parte de un pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano en estos tiempos de revolución científica, de capitalismo cognitivo, significa no solo recoger los retos para dar respuesta a estos cambiantes tiempos, sino también un ejercicio

de volver a su esencia y sus prácticas y, desde allí, reconocer los elementos que, gracias a su historia, le dan presencia y vigencia que nos permita dar cuenta en este momento histórico de ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, se hace Educación Popular.

Educación y pedagogía en América Latina, una práctica con historia

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

Si bien las discusiones sobre la Educación Popular —como educación escolarizada para todos en el acceso universal— están en el corazón del proyecto de la Reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin importar su lugar y origen, pudieran leer las sagradas escrituras, y atraviesa esa primera fase de la modernidad buscando una escuela construida para todos, también están presentes en el ideario educativo católico a través de la propuesta de San Juan Bautista de La Salle. Esta educación se materializa en las discusiones de la Asamblea francesa, mediante el Plan Condorcet, en su intento por darles forma a las tareas de la revolución de 1789 y, en abril de 1792, se materializó en una escuela única, laica, gratuita y obligatoria. Ese esfuerzo de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social va a ser la base de lo que hasta ese momento en la perspectiva europea se llamó Educación Popular (Cacérès, 1964).

En la tradición latinoamericana

Esa discusión es ampliada y toma desarrollos propios en América (Puiggrós, 2005), desapareciendo del panorama durante períodos y resurgiendo en

momentos específicos, como una ola que devuelve la problemática a contextos particulares, para luego invisibilizarse y volver a emerger en las particularidades de las coyunturas y procesos sociales en los que sus planteamientos adquirirán forma. En ese primer tronco estarían Simón Rodríguez y José Martí; por esta razón podríamos reconocer diferentes troncos históricos en nuestra realidad (Mejía, 1994):

a. En los pensadores de las luchas de independencia, el más explícito en hablar de Educación Popular en este período fue Simón Rodríguez (1769-1854), maestro del libertador Simón Bolívar. Habla de una educación que él denomina como popular y que en sus escritos aparece con tres características (Rodríguez, 1979):
   - Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
   - Educa para que quien lo haga no sea más siervo de mercaderes y clérigos.
   - Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.

b. En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, las más notables fueron las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades:
   - Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer concreto el proceso educativo.
   - Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.
   - Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.

c. En las experiencias latinoamericanas de construir una escuela propia ligada a la sabiduría aymara y quechua, una de las más representativas fue la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, promovida por Pérez (1962). Algunos de sus fundamentos serían:
   - Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
   - Se constituyen las "Escuelas del esfuerzo", en cuanto se plantea una pedagogía basada en el trabajo.

- La escuela se extiende y es comunidad, su arquitectura y su propuesta educativa. Por ello, afirma: "más allá de la escuela estará la escuela".

d. Construir proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos de la sociedad. En este sentido, el Padre José María Vélaz, sacerdote jesuita, y su intento por construir una escuela desde la Educación Popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, desde el año 1956, construía esta idea así:
   - "Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada".
   - "La desigualdad educacional y, por lo tanto, cívica de nuestra sociedad pretendidamente democrática, en la que los privilegiados de clase reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo".
   - "Después de tanta lucha, no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Este debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral".
   - "Fe y Alegría nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral". (Bastos, 1981)

Estos cuatro troncos históricos, en donde la búsqueda de una educación propia, a veces denominada "Educación Popular", se llenó de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad, vuelven a surgir en nuestro continente en la década de los años 60 del siglo XX, constituyendo un quinto tronco que originaría una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación liberadora, Pedagogía del oprimido, Educación emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, de la cual, Paulo Freire, miembro del movimiento de cultura popular en Recife, sería su exponente más destacado.

Además, la época de mayor desarrollo y auge de la Educación Popular a nivel teórico-práctico coincide con un momento muy específico de América Latina, donde se producen una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad. En ese sentido, a lo largo de treinta años, se da la construcción de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la Educación Popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades.

El contexto Freireano[5]

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

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

En los últimos cincuenta años, en las corrientes críticas latinoamericanas se ha debatido sobre cómo un pensamiento originado en una región geográficamente delimitada y local (Europa) devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas que no se desarrollaran en el esquema lógico-racional y los conocimientos y saberes que no se inscribieran en sus lógicas e historias, produciendo además una subordinación de los otros conocimientos y culturas. Esto les llevó a construir la noción de progreso, con la cual dichas sociedades y formas de conocer se constituían en modelo a replicar. Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer, en tanto propone un imaginario social, donde unos están adelante y otros atrás en el camino de la historia.

Algunos autores también muestran cómo varios pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos

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

(Asia, África y América), participando también de dicha subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales y prisioneras de unas formas de poder reducidas a lo económico y lo político, invisibilizando esas otras manifestaciones de ellas en el control de la naturaleza, la subjetividad, el conocimiento, el deseo y las diversas manifestaciones de la autoridad (Quijano, 2000b).

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

A esos fundamentos de la modernidad universal (capitalismo) se les señala como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya que este, centrado en el control económico y político de las metrópolis, se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro continúa operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, donde las instituciones de educación juegan un papel muy importante para mantenerlo. En ese sentido, se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales (Castro y Grosfoguel, 2007).

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica en sus diferentes vertientes euronorteamericanas está aliada en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental, pero no es suficiente para explicar las particularidades de este en nuestras realidades. Por ello, necesita complementarse con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no solo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género y los saberes relacionados con ellas, dando forma a estructuras que construyen

una subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos, pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

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

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

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

Una construcción social desde el contexto

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

- Un marxismo desde Latinoamérica, donde lo cultural y lo social exigían salir de las miradas economicistas del sobredeterminismo económico, como las de Mariátegui (1994), quien planteó un socialismo indoamericano;
- la teoría de la dependencia (Dos Santos, 2000), explica que nuestro "atraso" en términos económicos se debe a la manera como las relaciones centro-periferia se han llevado a cabo en lo económico para el desmedro de la periferia;
- la teología de la liberación (Gutiérrez, 1971), en la que se encuentran quienes reconocen en las formas históricas la existencia de una trascendencia encarnada en el dolor y el sufrimiento de los pobres, adelantando la idea del paraíso, que se construye en la tierra;
- el teatro del oprimido (Boal, 1975), que reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación;
- la comunicación popular (Kaplún, 1985), que reivindica el lenguaje y la iconografía popular como constitutiva de rebeldía y resistencia, mostrando que el lenguaje es una construcción social;
- la Investigación Acción Participativa (Borda, 1978), la cual cuestiona la episteme de la racionalidad científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto, convirtiendo a los grupos populares en investigadores;
- la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano, 2000a), señalando que la emancipación no es solo de lo económico y lo político, sino de las formas como se han introyectado las formas del eurocentrismo de una libertad con un individuo universal abstracto que modela cuerpos, mentes y deseos;
- psicología social (Baró, 1976), que cuestiona las formas universales de la personalidad y la subjetividad. Muestra que estas se constituyen desde las formaciones sociales y los imaginarios culturales, negando las estructuras universales;
- filosofía latinoamericana (Dussel, 1978), que postula una crítica a las formas universales del pensamiento centrado sobre la razón, mostrando que los pensadores "universales" lo son en la negación del pensamiento de lo diferente, de lo otro no-europeo;

- ética (Boff, 2000), la ética del cuidado y la compasión por la tierra, la cual replantea la mirada occidental del antropocentrismo como núcleo de todas las relaciones y postula un biocentrismo desde nuestras condiciones de megadiversidad, lo cual significa un nuevo *ethos*;
- el desarrollo a escala humana (Max-Neef, 1997), el cual devela cómo la idea de desarrollo se da en una construcción para legitimar una forma de poder económico y la manera como el WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant) se impone en la conformación de lo humano, estableciendo los beneficios que promueven el proyecto de control capitalista;
- la sistematización, como una propuesta investigativa para leer las prácticas y, en ese sentido, más cercana para hacer visibles los saberes de los grupos sometidos y excluidos (Cendales, 2008); y muchos otros, que han desarrollado prácticas que han surgido en nuestro continente, poseen una perspectiva histórica contextual muy clara. Estos planteamientos sostienen que el conocimiento posee una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas relacionadas con y afectadas por él, en esas dinámicas de producción de conocimiento y saber desde América Latina, en donde el pensamiento de Freire (1971) le da forma a la Educación Popular, planteada desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado "conocimiento universal".

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

toma forma como *la manera* de explicar y entender el mundo[6], como parte del control del capitalismo.

Ello se concreta en la triada Descartes-Galileo-Bacon y se materializa en el método científico. Como nos dice Elizalde, "la ciencia occidental es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes, tarea en la cual ha tenido un notorio éxito" (Elizalde, 2008, p. 38).

De igual manera, en la visión de Fals Borda

> Teoría y práctica. Esta temática era la que más problemas suscitaba entre las disciplinas interesadas partiendo de paradigmas establecidos, más bien cerrados y deductivos: el positivismo de René Descartes, el mecanicismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al usarlos no queríamos ver ninguna hipótesis con ninguna práctica preestablecida, aconsejábamos recurrir a un pausado ritmo de reflexión y acción que permitiera hacer ajustes por el camino de las transformaciones necesarias, con participación de los actores de base (Fals-Borda, 2007).

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

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la Investigación Acción Participativa (IAP), la Educación Popular y la teología de la liberación, develan ese carácter universal. Como parte de un proyecto de saber y poder, muestran que existe también un saber y un conocimiento que es generado por grupos colonizados, subalternizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres.

6 Retomo acá y reelaboro elementos de mi texto: *La sistematización como una forma de investigar las prácticas. En búsqueda de sus epistemes* (Medellín: Cuadernos de Maestros Gestores, 2009).

Esto lleva a que algunos autores como Gantiva (2007) recuperen y hagan visible la idea de hegemonía de Gramsci (1981) como poder que se construye en y desde las formas y las instituciones de la cultura, más allá de la coacción física, elemento que nos permite descubrir la potencialidad contrahegemónica de estas prácticas y teorías nacidas desde América Latina, en cuanto revela el poder emancipador de las lecturas de las prácticas y su potencialidad de ser enunciadas desde otras narrativas.

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

Infinidad de grupos han hecho vida esta problemática y plantean que, epistemológicamente, se debe enfrentar el paradigma positivista[7], en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica solo se encarga de aplicarlo. Recupero algunas discusiones con João Francisco de Souza (2001), donde acordábamos que este proyecto cultural e intelectual desde acá busca romper esas dicotomías

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

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

La objetividad del conocimiento.

El determinismo de los fenómenos.

La experiencia sensible.

La cuantificación aleatoria de las medidas.

El raciocinio lógico formal.

La verificación empírica.

sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual. También, el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto, la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables, en donde la producción del conocimiento científico les corresponde a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad.

Por ello, en este desarrollo está la búsqueda por plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo y se hace la pregunta por el estatus de la práctica y los contextos. También se muestra que el proceso de acción-saber-conocimiento no corresponde solamente a niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellos se produce una porosidad en donde se entremezclan. Por esta razón, se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados, y dotar de sentido el saber, darle un estatus, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y, sin duda, la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos y, en algunos casos, construir un campo interepistémico nuevo[8].

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

Pensar en estas relaciones nuevas significa reconocer que los saberes surgidos de las prácticas y de otra forma de vida tienen potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría desde acá, con nuestras particularidades. Ahí encontramos que ese estatus ha sido producto del esfuerzo de estas corrientes de acción y pensamiento durante los últimos cincuenta años del siglo XX y lo que va corrido de este. Este esfuerzo ha permitido visibilizar unas formas de praxis, unos procesos de acción social, unas prácticas profesionales de interacción e incidencia o ayuda, así como unos saberes locales y populares. Estos conocimientos se han vinculado con la teoría, generando conceptualizaciones derivadas de estas prácticas que llevan a reconceptualizarlas y a mostrar a su interior la cualidad de la relación que se produce en ellas. Simultáneamente, se generan dinámicas sociales de transformación de procesos, instituciones y estructuras, mostrando que ella modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades (Mejía, 2008).

Bajo estos presupuestos se ha ido ganando la certeza de que en la acción existen saberes y, de igual manera, en el nudo de relaciones que se construyen, se crean, se procesan y se reconstruyen. A pesar de la minusvaloración que se hace de la práctica, estos generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, así como apuestas políticas y éticas. Al hacer el trabajo de visibilizarlos, también se entiende que no son formas minoritarias del conocimiento científico, ya que conciben a este, se diferencian y muestran su nudo de relaciones, en ocasiones produciendo teoría nueva para los procesos que reflexionan, constituyéndose en pares académicos desde sus particularidades intelectuales, dando forma a otra manera de serlo desde acá (contexto) y desde sus prácticas. Esto es muy visible en la infinidad de procesos de sistematización desarrollados en el continente (Mejía, 2008).

Tiempo de transformaciones y búsquedas educativas

Durante este periodo, la presencia eurocéntrica en la escuela formal fue produciendo una crítica a ella desde los escenarios tanto formales como no formales e informales de su práctica. Esto generó infinidad de procesos sociales que

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

buscaban formas alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica, los grupos cristianos ligados a las expresiones de la teología de la liberación, así como la construcción de un escenario de sociedad civil propicio para la aparición de diversas organizaciones no gubernamentales.

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

La búsqueda de transformación se dio en diferentes grupos, que animaron la construcción de una Educación Popular como la respuesta para hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación. Desde diferentes perspectivas se intentó construir la Educación Popular, por lo que posee una infinidad de troncos que le dan vida a las propuestas metodológicas y actividades coherentes con el proyecto político que se buscaba. Esos diferentes caminos vinieron a enriquecer una propuesta que creció y se consolidó durante 40 años en el continente, y que luego se debilitó con los elementos de crisis propios de finales de los años 80 y comienzos de los 90 (caída del socialismo real, auge del neoliberalismo, globalización unipolar, pensamiento único, etc.).

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

La bibliografía en el continente es abundante. En esta enunciación de troncos, trabajaré básicamente con bibliografía colombiana, dejando la tarea de su ampliación en el doble sentido (troncos de constitución y bibliografía) a aquellos que, desde su realidad particular, den forma a este ejercicio, que será una tarea

colectiva. De igual manera, ofrezco excusas a quienes he omitido citar, hecho imposible de evitar en un texto con estas pretensiones.

La educación de adultos[9]

La problemática de la educación de adultos se manifiesta de manera más persistente en la Europa de posguerra, entre las dos guerras mundiales. Durante esta época se presentaban problemas con los desocupados generados por el conflicto, masas de campesinos que advenían a un mundo mucho más urbano. Y los que antes residían en las ciudades descubrían que la electricidad había sido implementada en la industria, demandando un nuevo tipo de obrero, más tecnificado, y que pudiera operar un tipo de máquina diferente a la de vapor.

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

Estas corrientes llegaron a América Latina a través de la Agencia Interamericana para el Desarrollo (AID) y con los voluntarios de servicio social que vinieron de diferentes países europeos. De esta manera, se introduce en nuestro país la noción de educación de adultos como aquella definida por la edad del destinatario de la acción y por desarrollarse en los procesos no formales, diferenciándose de los procesos escolarizados. Además, se establece una distinción entre formal y no formal, que por un largo tiempo acompañará a la Educación Popular, hasta nuestros días, donde algunos continúan considerándola no formal.

En nuestro contexto, estas prácticas se expanden en el mundo campesino a través de la Educación Comunitaria que se propagó en la década de los años 50 y de los 60, y que tuvo en las "Mejoradoras del Hogar" de la Federación Nacional de Cafeteros, una de sus expresiones más visibles. Asimismo, mediante la implementación de los programas de alfabetización de adultos que comenzaron en programas de los ministerios de educación nacional (Quintana, 1991), y en Radio Sutatenza.

9 Retomo acá y amplío una caracterización desarrollada en mi libro: "Educación popular hoy, en tiempos de globalización", (Bogotá: Ediciones Aurora, 2006).

Cuando algunos de estos sectores confluyen en ese núcleo que se desarrolla como Educación Popular, llevan consigo la exigencia de trabajar en procesos no formales y con el mundo adulto. Es importante destacar que no todos, por ejemplo, Acción Cultural Popular (ACPO), llegaron a ser Educación Popular en el sentido que estamos hablando acá. Es significativo el trabajo de alfabetización, constituyendo la Educación Popular (Peresson et al., 1983). Curiosamente, uno de los primeros trabajos de Freire (1969) cuestiona la extensión agrícola como parte de las propuestas de desarrollo.

El modelo capacitador de esta modalidad hace énfasis en la capacitación para el uso del tiempo libre de las mujeres campesinas, así como en los procesos de enseñanza de técnicas agrícolas a los campesinos. Sin embargo, pone mayor énfasis en los procesos de alfabetización, que se desarrollarían más adelante con la propuesta de Freire, de la palabra generadora. Estos consistían en aprendizaje de lectoescritura y operaciones básicas en el ámbito matemático.

Los grupos cristianos populares

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

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

Cuando ellos llegan a los sectores populares, centran su labor educativa en el testimonio que se da de Jesús de Nazaret. Esto se evidencia mediante la adopción de la vida del pobre. El objetivo fundamental de su presencia consistía en lograr construir comunidad de vida al estilo de los primeros cristianos. De igual manera, destacan la necesidad de ofrecer cierta formación productiva, para que las personas pobres también tengan la oportunidad de resolver sus problemas económicos.

Como fruto de estos procesos, centran su acción en la necesidad de establecer como eje de la constitución de comunidades y como centro la participación. Para lograr esto, enfatizan aquellos elementos que van a facilitar esta construcción, logrando un desarrollo significativo de las técnicas participativas y las dinámicas de grupos, como mecanismos de ayuda en los procesos educativos. Cuando estos sectores llegan a la Educación Popular, identificarán como elementos esenciales: la participación, el testimonio de vida y las técnicas y dinámicas de grupos; estas últimas se interpretan como la forma de hacer real la participación en los procesos educativos, una propuesta de producción colectiva del saber y el conocimiento, a través de la cual se cuestiona a la escuela frontal.

La actividad formadora en este grupo concentra su fuerza en uno en donde convergen pequeñas unidades productivas, así como empresas comunitarias y de salud en los barrios o poblados, vinculados en torno a la parroquia. De igual manera, incluyen una lectura de la Biblia desde el pueblo, bajo una perspectiva de teología de la liberación; cursos de análisis de la realidad que aportarían la toma de conciencia de los problemas del contexto donde se desarrolla la acción.

Estos tres elementos se manifiestan concretamente en la organización de grupos comunitarios que, para el caso colombiano, desembocarán en las comunidades cristianas de base y comunidades cristianas campesinas (Torres, 1999)[10].

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

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

La izquierda latinoamericana

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

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

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

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

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

Posteriormente, se evolucionó hacia una capacitación técnica, a la que se incorporaban gradualmente elementos de marxismo que buscaban dar la conciencia

crítica con la que se develaba la dominación capitalista, haciendo puramente instrumental la actividad técnica.

El énfasis centrado en la construcción de organización tiene en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos [ANUC] (1976) su expresión más visible. Los intentos de organización popular en un comienzo; luego los esfuerzos de control político de izquierda y, posteriormente, de construcción de organización política desde su interior, quizá sirvan para mostrar el auge y caída de este modelo en nuestro medio.

Movimiento de cultura popular

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

De este grupo de influencia, uno de sus miembros —tal vez el más preclaro— viene a ser Paulo Freire. La fuerza de su acción educadora la van a situar en los procesos de toma de conciencia, que se hace posible a través de la lectura que se realice de la realidad en la cual están insertas las personas (Favero, 1983).

Asimismo, se otorga gran relevancia a la cultura, como reorganización de la noción de clase, en la medida en que se pertenece a esta, pero siempre marcada por las diferencias que se explicitan a través de ese lugar social de referencia al que cada individuo se debe y pertenece. En ese sentido, va a darle un proceso de identidad que se configura más allá de los simples parámetros económicos y que busca en los determinantes culturales para producir una explicación más amplia. De igual manera, la comunidad territorial y de sentido es reinterpretada para otorgarle un lugar en la construcción educativa y pedagógica. Va a significar un paso adelante en un terreno nuevo, pues va a pedir una interacción e incidencia en el plano de lo simbólico (imaginario colectivo) de los individuos; lugar de partida para organizar los procesos de concientización. Esta forma de la cultura popular es repensada en términos de clase y allí emerge lo popular de la educación que haría el tránsito entre masa y pueblo.

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

Este abordaje de la Educación Popular tuvo un gran impacto en las políticas de reforma agraria en la década de los años 60, en nuestro medio. Curiosamente, los primeros textos de Freire ingresan a Colombia entre 1967 y 1968, durante el proceso de reforma agraria del presidente Carlos Lleras Restrepo, a través del profesor João Bosco Pinto, en los documentos del IICA-CIRA.

Se distancia del entendimiento de educación como capacitación y construye procesos de formación y toma de conciencia de su realidad. Allí surge el método de alfabetización socioactivo que, a partir de las palabras generadoras, llevaba a todo un aprendizaje lectoescritor de la realidad y de las primeras letras. Este proceso acompañaba diferentes prácticas que se llevaban a cabo con sectores populares. Por ejemplo, la política de reforma agraria estatal, en la organización campesina o las tomas de tierras. Fue un tiempo en el que la concientización-alfabetización estuvo a la orden del día, lo que más tarde daría forma a las escuelas itinerantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), de Brasil.

La capacitación técnica productiva

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

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

También confluyen en esta corriente sectores de la Iglesia católica que, como reacción a los sectores más radicalizados de esta, buscan tener una presencia en medio de los sectores populares, especialmente en los campesinos y en aquellos

grupos con procesos productivos orientados a la generación de ingresos (De Roux y Botero, 1995).

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

De igual manera, con su desarrollo va encontrando la necesidad de una formación en aspectos contables que les permitan a estos sectores controlar el proceso productivo, así como en la gestión económica. A partir de esto, surgieron una serie de prácticas que comenzaron a enfatizar la manera como se desarrollan prácticas financieras que permitan subsidiar las actividades productivas emprendidas (Zúñiga, 1991).

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

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

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

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

Sectores de la academia

La década de los años 60 no solo tuvo un impacto significativo en la entrada de nuevos actores sociales a nuestra realidad, sino que también significaba al interior de las Ciencias Sociales una crisis de los paradigmas que hasta ese momento habían predominado al interior de estas ciencias y su carácter eurocéntrico. Fue un debate que confrontó en la universidad a diferentes intelectuales que pugnaban por el emerger de nuevas formas de acercarse a la realidad y de interpretarla. Pugnas que en muchos casos concluyeron en automarginamiento de ese medio por parte de algunos de esos actores; y en otros, se dio la exclusión directa de algunos contradictores. En nuestro medio, el caso más reconocido de abandono del medio universitario y académico fue el del maestro Orlando Fals Borda.

Para estos sectores, la tarea central se centraba en la necesidad de ligar el conocimiento y su producción al pueblo. Para ello, se reconocía la existencia de una sabiduría popular que ha sido negada por el discurso académico, en cuanto este representa la expresión dominante a nivel del conocimiento. En esa época (años 60) se llegó a enfrentar el conocimiento científico y el conocimiento popular, como dos formas contrapuestas del conocimiento: verdadero-falso, científico-ideológico (Fals-Borda, 1970).

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

El hecho de que el conocimiento estuviera sujeto a intereses evidencia la necesidad de que se construyan procesos de investigación propios de los sectores populares, donde se manifieste su concepción del mundo y su posibilidad real de investigar a la luz de estos criterios. Y en esa búsqueda surge la investigación-acción, también conocida como Investigación Acción Participativa, que buscaba ligar esa actividad a los procesos populares organizados (Pisso y Rincón, 2010).

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

El proceso de formación de estos sectores se fundó en construir herramientas de la Investigación Acción Participativa (Vio Grossi et al., 1988), de tal forma que se convirtiera en un instrumento de investigación fácil de usar por los grupos populares. Así, se pudo implementar su propuesta de manera que pudiera ser utilizada en muchos diagnósticos que se venían llevando a cabo, con el objetivo de desarrollar procesos de trabajo comunitario.

Sectores de la escuela formal

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

Sin embargo, durante los primeros 20 años de esta nueva época de la Educación Popular en América Latina[11], resultó difícil darle cabida a esta problemática,

11 Es interesante señalar que se establece una diferenciación entre educación formal, no formal e informal. Esas caracterizaciones serían:

Formal: es aquella que se hace en forma organizada y sistemática, perteneciendo a procesos institucionalizados, organizados por una investigación y que busca promover aprendizajes con el fin de que el individuo sea útil a la sociedad. Sus principales características serían: -Procedimientos sistemáticos; -Programación estable (poco flexible); -Planificación continuada; -Opera en espacios institucionales; -Tiene niveles y requerimientos de formación plenamente establecidos; -La población es homogénea, debe cumplir requisitos comunes para estar allí; -La duración, ritmo, finalidad y niveles

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

No obstante, infinidad de experiencias micro a lo largo del continente, así como debates de sectores, fueron abriendo el camino para aceptar esta problemática. Quizás la vinculación más clara con la lucha social se produjo en 1982, cuando la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) decide construir bajo su tutela y organización el Movimiento Pedagógico, el cual en su interior evidenciará diferentes concepciones, una de ellas la de Educación Popular (Suárez, 2002). También se presentan experiencias similares en esta perspectiva en Bolivia, Perú, Argentina, México, Nicaragua, Brasil y Chile.

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

---

han sido establecidos y son comunes a los participantes de un proceso; -Se culmina con la entrega de una acreditación (diploma, calificaciones) que son los que atestiguan el ascenso de nivel.

No formal: se va a referir a algunas de esas actividades educativas que son desarrolladas por fuera de la estructura formal, pero que tienen un nivel de organización no sistemática y permanente, y que buscan transformar prácticas (productivas, de comportamiento, de actitud) de los participantes. Sus características principales son: -Procesos fuera de la estructura escolar; -Alternativa a programas formales y en ocasiones los complementa (desarrollo agrícola, créditos, tecnología, metodología educativa, etc.); -Tiene formas variadas de organización, diferenciadas; -La instrucción se lleva a cabo de acuerdo a las concepciones metodológicas que se realicen, no siendo unificadas; -Está dirigida a poblaciones heterogéneas, no colocando muchas homogeneizaciones para los participantes; -No termina con procesos de calificación necesarios para ascender en la gradualidad; -Ritmo, duración y finalidad son flexibles.

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

saberes populares y el saber académico, para construir una escuela con sentido en los sectores populares.

Desde esa concepción, la pedagogía se plantea como el núcleo de toda actividad educativa y de socialización. Esta se fundamenta en las relaciones sociales en el saber y el conocimiento y a través de las epistemes de estos, y que opera a través de los diferentes procesos metodológicos como dispositivos de poder en el saber, en los cuales se hace específica la actividad educativa. Y, en ese sentido, cuestiona en la Educación Popular su desprecio o desconocimiento de la reflexión y fundamentación pedagógica en su quehacer (Silva, 1985).

Plantea la actividad de la escuela en un horizonte axiológico y recoge como intención de responsabilidad social construir autonomía y participación en los diferentes actores involucrados. Este aspecto, junto con la pedagogía, va a ser los elementos con los cuales la reflexión sobre la escuela llega a construir esa unidad básica fundante de la Educación Popular (Cussianovich, 1990; Serrano, 1990; Mejía, 1987; Martin, 1987).

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

El proceso formador propuesto desde aquí busca la construcción de procesos de innovación y transformación pedagógica, recreando la pedagogía crítica, ligados a las realidades contextuales. Propone una escuela que rompe los muros para ir a la comunidad, reconstruyendo las relaciones entre saber y conocimiento, donde los elementos metodológicos queden muy explícitos como parte de la concepción pedagógica. Y, en ese sentido, busca la replicabilidad de esas transformaciones en los procesos escolares ligados a los movimientos sociales, buscando que el educador no solo controle los procesos técnicos que aplica y cambia en su práctica educativa, sino que también controle la reflexión

y la fundamentación de esos elementos que constituyen la otra parte de la experimentación.

Procesos de grupos étnicos y de género

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

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

Estos dos sectores aportan en su proceso de construir en Educación Popular, en cuanto van a mostrar la manera como la opresión domina más allá de los elementos de clase, estableciendo una forma de poder que controla en la raza y en el sexo, configurando la constitución de otras formas de la subjetividad. Para ello, muestran esos otros espacios para los grupos afrocolombianos e indígenas en los procesos de lucha social en la esfera de lo racial y lo étnico, así como el señalamiento de minoría y descalificación por parte de las mayorías mestizas y blancas, produciendo una forma de segregación. Igualmente, la lucha por la diferencia cultural derivada de esos orígenes étnicos, planteando la exigencia de reconocernos como país pluriétnico y multicultural (Garzón y Mendoza, 2007).

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

Para ambos se plantea una lucha por una identidad no reconocida que debe recuperarse y construirse en la lucha. Del mismo modo, muestran que se trata de una opresión ejercida en los procesos de vida cotidiana, a través de las formas en que se expresa en ella el micropoder social; señalando cómo se cae en prácticas de exclusión y de opresión, no por tener una perspectiva de clase, sino porque culturalmente se está ahí, en ese medio (Fernández, 1996).

Señala, además, la necesidad de un trabajo educativo a fondo que entre en los espacios de la subjetividad de los hombres y mujeres para deconstruir esos procesos culturales y sociales que existen como imaginario (masculino y femenino). Es decir, se trata de entrar en los patios interiores de los individuos para desandar en un colectivo mental construido con siglos de dominación. Por ello, llevan a la Educación Popular: vida cotidiana y subjetividad (CEAAL, 1995), la cual, en los casos de los indígenas, los lleva a construir una "educación propia" (Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI-CRIC, 2004).

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

He presentado estas ocho tradiciones, pero por problemas de espacio no desarrollo otras ocho (derechos humanos, procesos barriales, poder local, ambiental, grupos generacionales —jóvenes, niños, tercera edad—, enseñanza universitaria, salud y sindicalismo) y otras que han ido construyendo la especificidad de la Educación Popular en sus prácticas.

Como vemos, los troncos que en la década de los años 60 desarrollan prácticas de Educación Popular, se multiplican, generando una polisemia en su entendimiento y en su práctica, lo que hace difícil agruparla en una sola propuesta metodológica y conceptual. Asimismo, surge con mucha fuerza un movimiento

a su interior que busca construir saber-conocimiento a partir de sus prácticas, reconociendo su carácter de generadora de saber a través de los procesos de sistematización (Rodríguez, 1997)[12].

Hoy en día, muchos grupos continúan partiendo del acumulado logrado en la Educación Popular, ligados a esa tradición de pensamiento y acción crítica en universidades (Dussán, 2004). De igual manera, profesionales del trabajo social, pedagogos, comunidades de base, trabajadores rurales y urbanos, sindicatos (Castellanos y Conde, 1988), personas con experiencia en derechos humanos y ciudadanía, trabajo con minorías étnicas, así como en procesos de educación a distancia (Hleap, 1991), plantean una actualización y una reconstrucción de ella, de cara a unos nuevos fenómenos de educación, tanto en lo formal como lo no formal.

Cuando hablamos del acumulado en Educación Popular, nos referimos a esos principios que soportan su concepción, los cuales han sido fruto de su desarrollo histórico (ver sección 1.23, apartado b).

En búsqueda de sus pedagogías

Un ejercicio de construcción-reconstrucción

Las premuras de las transformaciones políticas —de ayer y de hoy— han sobrevalorado y unilateralizado los procesos políticos y organizativos en la reflexión y acción de la Educación Popular. Recientemente, en la década de los años 90, hemos retornado al pensamiento de Freire (1970-1975)[13] para iniciar una búsqueda de lo *educativo y lo pedagógico* de la Educación Popular.

Trabajar en este sentido nos ha mostrado uno de sus elementos específicos: la pedagogía, entendida como la reflexión sobre el hecho educativo (Vasco,

12 Rodríguez, Mario Luis, *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular. Desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivarianos* (La Paz: PROCEP-CENPPROTAC-MEBB, 1997); en *Revista Aportes* No. 41 (Bogotá: Dimensión Educativa, 1996); Ramírez, J. E. *La sistematización espejo del maestro innovador* (Bogotá: Fundación CEPECS, 1996); Vasco, C. E. "Distintas formas de producción de conocimiento en educación popular", en *Procesos de conocimiento en educación popular* (Bogotá: CEAAL, 1996).

13 Tanto en sus textos anteriores como en los actuales.

1990) y sobre el universo de relaciones que se construyen para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera más precisa, diríamos que ella es el "(...) saber práctico-teórico de las relaciones sociales del saber y el conocimiento (...)", trabajado en ámbitos educativos (Posada-Escobar, 1994) (Quintana, 1991).

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

Los paradigmas

Estas búsquedas significan la capacidad de releer las relaciones entre teoría y práctica en el ámbito de la educación y la pedagogía, en el sentido de la reconstrucción social, educativa y pedagógica, generada por los profundos cambios de las transformaciones en la esfera de la revolución científico-técnica en marcha[14]. Miremos rápidamente ese contexto desde la perspectiva educativa. Para ello, se puede tener como referente el cuadro (Anexo), propuesto en el sentido de considerar que el paradigma está conformado por toda una tradición educativa y hace referencias a unas condiciones étnicas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas, donde surgen y se generan los imaginarios y las representaciones desde los cuales el lenguaje construye el mundo, y conforman una mirada de sí mismo, de los otros y del proyecto de ser humano de ellos: allí estarían las concepciones: alemana, francesa, sajona (anglo-americana), y latinoamericana.

El paradigma alemán estaría fundado en el proyecto occidental del ideal griego y la Reforma protestante, basada en el autoexamen y el trabajo (Wyneken, 1927). Allí, la Paideia iluminaría esa constitución, donde la pedagogía es una ciencia que se hace concreta a través de las didácticas (Klaus, 1996). De igual manera, el paradigma francés se cimentaría sobre las ciencias de la educación y el derecho a ella, dando forma a la pedagogía entendida como saber, disciplina, discurso, dependiendo de la corriente y la concepción en la que se mueva (Zambrano, 2009) el autor que la plantea.

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

El paradigma sajón se desarrolla en torno a la idea de currículo y recupera la organización del trabajo fabril en los inicios del taylorismo para la educación y la escolaridad, disolviendo en algunos casos la idea de pedagogía para centrarla en las didácticas (Tyler, 1992). El paradigma latinoamericano, por su parte, centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (Freire, 1975). Una muestra de cómo se mezclan estos paradigmas es la producción de Magendzo (1996), quien, retomando la visión sajona del currículo, la reelabora desde la tradición crítica latinoamericana y europea. Esto es visible en su obra sobre currículo y educación.

Las corrientes y concepciones

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

En esta perspectiva, las tres corrientes (clásica-tradicional, modernizadora-renovadora y crítica-transformadora) estarían al interior de cada paradigma como campo en configuración permanente, para responder a cada época. Wyneken encuentra sus orígenes en lo que él llama "los tres estilos de escuela: la que surge en la Edad Media, que repite la tradición que debe ser aprendida (*lemschule*); la segunda sería la creada por la Reforma protestante, escuela popular (*volksschule*) que, basada en el mundo interior y el trabajo, origina

la autonomía; y la tercera, la cultural, cuyas bases están en la autonomía del espíritu (*kulturschule*). Él fundamentará cómo de las dos últimas saldrán: "las comunidades escolares libres", una de las corrientes en el paradigma alemán de las pedagogías críticas.

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

i. Clásicos fundados en la tradición. Se constituye desde la fuerza del pasado, y la manera como ella es la base y tronco de la constitución de la educación en el presente, la cual solo sería una ramificación de él y señalaría los derroteros a la manera de ejecutarla. En el último tiempo, hemos visto grupos religiosos que vuelven a su tradición originaria y, a partir de sus fundadores, inauguran para estos tiempos pedagogías y educaciones basadas en ellos (Pontificia Universidad Javeriana y Colegios de la Compañía de Jesús, 1993), encontrándose diversidad de matices no solo en la esfera de lo religioso.
ii. Modernizadores-renovadores. En esta tradición se considera que la educación es una función de la sociedad y esta se encuentra como una de las instituciones básicas de socialización, en permanente cambio y modificación. En ese sentido, la educación debe realizar actualizaciones y adecuaciones para responder a las nuevas necesidades que le son señaladas por los rumbos más amplios (cambio de época) que va tomando el mundo al cual ella se debe (Tedesco, 2003).
iii. Críticos-transformadores. Considera que la educación funciona en las relaciones de poder que tiene toda sociedad. En ese sentido, ella busca construir el consenso cultural de los grupos que detentan su control. Por lo tanto, la educación debe ser entendida en esos juegos de poder. Todo educador participa de ellos con su accionar cotidiano y, si no toma distancia crítica, le es difícil entenderlos. Con sus prácticas pedagógicas construye relaciones sociales educativas, con las cuales hace presentes los intereses que tiene sobre la sociedad, en donde los reconoce y opta. La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad (Kincheloe y McLaren, 2008), construyendo unas más justas y humanas.

A su vez, al interior de estas corrientes se dan diferentes posicionamientos conceptuales que muestran sesgos y matices de la respectiva corriente,

generando concepciones variadas, las cuales gestan dinámicas de debate interno e incidencias diferenciadas en el terreno de la acción. Por ejemplo, al interior de las críticas transformadoras, se desarrollan muy variadas miradas, como las reproduccionistas, emplazamiento cultural, la educación popular, contrahegemonía cultural, las descolonizadoras y muchas otras.

Los enfoques

La síntesis de las opciones que el educador hace en la esfera de paradigmas, corrientes y concepciones es la que va a dar forma a los procesos pedagógicos, constituyendo los enfoques; de esta manera, se hace real que la pedagogía es la reflexión del hecho educativo (Vasco, 1990).

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

i. La pedagogía frontal o "transmisionista". En su momento fue la base para salir de las formas tutoriales de la enseñanza a nivel metodológico y poder hacer una escuela masiva, con grupos de numerosos estudiantes. Su fundamento conceptual estaba dado en el conocimiento científico que debía ser enseñado en la escuela, siguiendo el desarrollo psicológico individual común. De ello se deriva que el conocimiento verdadero debe ser aprendido y repetido por el estudiante, dando forma al "instruccionismo" como proceso pedagógico, en donde el maestro es la base del mismo, en cuanto es la persona encargada de entregar ese acumulado, que al no poseerlo el estudiante sería considerado como un déficit en su desarrollo. En este sentido, la escuela va a tener la función de remediar

esta situación, contemplando básicamente el desarrollo de dos contenidos: el conocimiento y las normas de comportamiento (moral) que permitirán a este integrarse a la sociedad.

ii. La pedagogía activa o nueva. Surge como una contestación al enfoque frontal predominante en la sociedad y el carácter puramente receptivo del estudiante, y se constituye como una liga (Miadaret, 1968) que aglutina diferentes pensadores y experiencias de enseñanza diferentes al "transmisionismo", los cuales consideran que el niño no es un ser pasivo, ni una tabula rasa en donde los adultos imprimen conocimientos y valores. Por ello, su punto de partida es la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses y su libertad individual. En ese sentido, va a requerir propuestas metodológicas que permitan un proceso donde él es agente activo de su constitución en sujeto. Para este propósito, se fundamenta en la psicología genética, que comenzaba a desarrollarse, y cuya base es el crecimiento y desarrollo progresivo del estudiante y la constitución de su libertad. Es una educación en la que no se impone la ciencia ni la moral, sino que se le proporciona al estudiante la posibilidad de descubrir y crearla de adentro hacia afuera.

iii. La pedagogía de la tecnología educativa. En la primera mitad del siglo XX se desarrolló, a partir del trabajo de Watson (1994), una teoría que planteaba que el aprendizaje de nuevas conductas se llevaba a cabo a través del refuerzo y del castigo: cuando la persona siente que el resultado es positivo, lo lleva a repetir esa conducta. Estos principios, que desarrollaría Skinner (1974), serían aplicados en educación, planteando que lo que debe ser claro son los objetivos y el resultado al cual se desea llegar. En ese sentido, ese lugar intermedio es una caja negra; es el lugar de trabajo del educador, en cuanto la conducta lograda es fruto de los estímulos del entorno y no únicamente por lo psicológico. De acuerdo con lo anterior, el acto educativo era el resultado de un buen diseño técnico de reforzamiento. Allí, entre objetivos y resultados, en el último tiempo, algunos han venido adoptando la tecnología como estímulo para lograr los resultados buscados, en coherencia con esta concepción.

A partir de esos tres troncos básicos, los enfoques pedagógicos han sido recreados a lo largo del siglo XX, dando paso a una discusión entre ellos y agregando énfasis particulares o desarrollos ampliados en los cuales se entremezclan al formular lo que debe ser la práctica de los educadores de su tiempo, en las discusiones sobre la forma de construcción de lo humano a través de la

educación y la pertinencia del hecho educativo —en coherencia con las nuevas teorías que explican los procesos sociales y humanos—, así como en la manera de aprender, dando forma a múltiples enfoques, por ejemplo, el constructivista piagetiano (Piaget, 1973), para el que cualquier problema pedagógico que se quiera resolver implica procesos psicológicos, en los cuales está fundamentado el desarrollo mental del niño. Este desarrollo atraviesa por etapas (sensomotriz, preoperatoria, operaciones concretas, operaciones formales) que van de menor a mayor equilibrio, proceso en el que la acción y los intereses ocupan un lugar importante (Vasco, 1998).

De la misma vertiente, la sociocultural, siguiendo a Vygotsky (1978), considera que las estructuras mentales son construcciones culturales —mediaciones simbólicas—, que se desarrollan con la interacción que el sujeto tiene con su entorno inmediato; toda función va a aparecer en dos planos: en lo social (interpsíquico) y en lo psicológico (intrapsíquico). De igual manera, el enfoque crítico liberador y de resistencia retoma las concepciones críticas y, en la especificidad de América Latina, desarrolla apuestas de emancipación que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad. Y así, en cada uno de los enfoques que continuaron generándose a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, como las pedagogías de la complejidad, las neurocognitivas, las humanistas, las etnoeducativas y otras que se han venido desarrollando (ver Anexo A).

Estos variados enfoques —incluido el fundado en investigación que acabamos de reseñar— se han consolidado a lo largo del siglo XX, dando forma a cuestionamientos y replanteamientos a la escuela y a la educación de este tiempo, y haciendo posible en el campo educativo la emergencia de las pedagogías, las cuales, al hacerse concretas en las prácticas inmediatas, han venido desarrollando líneas metodológicas (modelos[15]), en las que su particularidad es tener una estrategia en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos detallados para lograr resultados

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

específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica del enfoque en cuestión.

El desarrollo metodológico exige de quienes lo realizan una ruta concreta o camino que debe transitarse, en donde se hagan presentes los principios pedagógicos enunciados bajo la forma de enseñanza o aprendizaje, siendo el enfoque o los enfoques que concurren a la práctica los que determinan la selección y el uso de las herramientas, dispositivos, didácticas, enunciados de lenguaje, los cuales también van a tener sentido y significado en coherencia con los enfoques que se acogen.

Es común ver múltiples y diferenciadas líneas metodológicas que se derivan del enfoque. Por ejemplo, en el constructivismo, este se implementa con nombres como: aprendizaje por comprensión, aprendizajes por la acción, aprendizajes por mapas conceptuales, significativo, de cambio conceptual y muchos otros que nos llevaría mucho tiempo enumerar. A menudo se observa que procedimientos, herramientas o didácticas se aplican en diferentes propuestas metodológicas, por ejemplo, el trabajo por proyectos, pero el sentido del uso no es el mismo; va a estar determinado por el enfoque desde el cual se fundamenta.

Líneas metodológicas (Modelos)

De igual manera, al interior de cada uno de los enfoques desarrollados, cuando estos deben materializarse en forma práctica, se formulan propuestas a nivel de procedimientos para materializar sus apuestas, tal como lo podemos observar en el siguiente listado de líneas metodológicas:

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

- Aprendizajes tecnosociales.
- Aprendizaje dialógico.

Y muchas otras en las que se intenta fijar las bases de los proyectos específicos en el campo de la educación y la pedagogía. En ese sentido, las didácticas se harían específicas en coherencia con líneas metodológicas, enfoques y corrientes. En el caso de nuestra perspectiva latinoamericana, nos hemos movido en unas corrientes críticas, desde las concepciones de la Educación Popular y, desde allí, intentamos dar contenidos a estas búsquedas.

Construyendo la concepción pedagógica de la educación popular[16]

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

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

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

16 Retomo y amplío: Mejía, M. R. y Awad, M. (2004). *Educación popular hoy, en tiempos de globalización.* Aurora.

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

Durante el siglo XIX, al constituirse los sistemas nacionales de educación como parte del Estado nación, la escuela transformó el saber elaborado de la tradición eurocéntrica en saber escolar. Esto le significó tener una comprensión específica acerca de la enseñanza y la pedagogía, además de desarrollar procedimientos particulares de transmisión de ese saber, completamente diferentes a los de la producción y la construcción del saber. Dicho de otra manera, la escuela asumió una especificidad y una tarea: ser transmisora del saber a partir de determinados procesos y entregar a las nuevas generaciones el saber sistematizado, acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad (Martínez, 1990), de un mundo hecho desde esa particular manera occidental del conocimiento y en la negación o invisibilización de esas otras epistemes.

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

Las consecuencias del encierro sufrido tanto por la educación como por la pedagogía dentro de las paredes de la escuela han sido graves. En primer lugar, la relación social, que por vía de la socialización se encuentra implícita en la educación, se desdibujó y se redujo a una simple relación escolar. Ese encierro permite que ella explique el mundo desde una lógica diferente a la que viven los actores por fuera de ella, en una supuesta universalidad, donde quedan

subsumidas las especificidades de nuestras realidades. Y, en segundo lugar, los procesos pedagógicos que se asumían y vivían a diversos niveles, con la institucionalización de la escuela, perdieron su relación con la totalidad social. La escuela se transformó en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo, pero aislada de este, y en los últimos tiempos su encierro, basado en las competencias y estándares, promueve las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado.

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

El hecho de que la pedagogía haya sido asimilada a la metódica no le ha permitido entender su proceso social. El acto de aislar la escuela es reducir la pedagogía al proceso de instrucción y enseñanza, así como a las relaciones que se establecen en el marco de la institucionalidad escolar como parte del proyecto de control. Una interesante crítica de este proceso se encuentra en documentos internacionales que evidencian la lucha de diferentes concepciones por dar forma a la escuela de estos tiempos (Educación para todos), donde se inicia un replanteamiento de los tiempos y la institucionalidad de la educación (Torres, 1996).

Sobre aquella visión que solo aprecia la escuela como lugar de transmisión del saber sistemático universal, se abre otra que comienza a desarrollarse desde diferentes perspectivas de pensamiento y acción crítica, marcada por los procesos de negociación en la escuela: la comunicación media una negociación entre vida cotidiana, la cultura ilustrada, las culturas propias y raizales, así como los procesos masivos construidos como imaginario colectivo, en donde la televisión, la gallada de jóvenes y la cultura de masas, también van a la escuela, afectando sus procedimientos y reconstruyendo —de otra manera— las relaciones sociales escolares (Pérez y Mejía, 1997), mostrando que no hay escuela ni educación ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje —el cual hace visibles los intereses— y sin poder.

Hasta el momento, la escuela no ha enfrentado esa síntesis y se ve obligada a reconstruir el proceso al interior de sí misma, creyendo que la crisis está en los modelos pedagógicos. No se plantea la desarticulación de la pedagogía con respecto a la socialización ni su encarcelamiento en el proceso escolar, en donde se le envían sus contenidos (estándares y competencias) y el maestro y la maestra la resuelven con los procedimientos aprendidos en una débil formación pedagógica (despedagogización). Con una postura crítica frente a estos fenómenos, la Educación Popular ha logrado interesantes avances en la escuela, tanto en nuestro medio como en otros países del continente (Vasco, 1996; Cussianovich y Chiroque, 1990; Serrano, 1990; Mejía, 1987).

En la actualidad, es necesario retomar la crítica a la escuela como reproducción social y agente desarrolladora de la vinculación de esta a procesos productivos e ir más allá de ella y hacer una nueva lectura que desencarcele la pedagogía de la escuela. Esto implica el desafío de construir unas **pedagogías** acordes con sus procesos y con los contextos en los cuales opera, en los cuales están los aparatos y los nuevos procesos comunicativos como mediadores. Es urgente, también, diferenciar los procesos de instrucción, enseñanza y aprendizaje para determinar cómo cada una de esas concepciones o sus mezclas encarnan pedagogías diferenciadas. Asimismo, liberar a la Educación Popular de aquella visión restringida que la entiende solo como educación de adultos y como no formal. Una de las tareas más interesantes desde esta perspectiva la emprendió Francisco Gutiérrez en Costa Rica (Gutiérrez, 1985).

La Educación Popular pone un énfasis significativo en los procesos específicos de la pedagogía gestados en los aprendizajes y se descentra de ella misma para iniciar una reflexión en torno a ¿qué es una relación educativa? ¿Qué es una relación educativa en el campo de la socialización? ¿Cuál es la calidad del trabajo que hace a nombre de la transformación? ¿Cuáles son las relaciones sociales en donde se lleva a cabo el hecho educativo? ¿De qué manera se empoderan los actores en las relaciones sociales que se dan en un acto educativo? (Torres et al., 1992) ¿Cómo se constituyen las mediaciones educativas en dispositivos de poder en el saber? ¿Cómo las nuevas realidades tecnológicas y comunicativas operan como dispositivos y mediadores?

Los educadores populares hemos comprendido que el trabajo pedagógico no puede seguir atado a la improvisación y al espontaneísmo. Debemos desarrollar una acción rigurosa y bien fundamentada, usando dispositivos coherentes con

nuestra opción, dado que, hasta los más sencillos dispositivos que utilizamos en la actividad educativa, son también parte básica de la opción humana que tenemos. Estos elementos se hacen presentes en todo acto educativo, tanto a través de los contenidos como de los instrumentos que seleccionamos, ya que operamos en contextos culturales y sociales específicos.

La Educación Popular descubre que, en ese proceso de praxis y autoconstitución, es necesario fundamentar desde las técnicas más simples que emplea hasta los procesos más elaborados del aprendizaje. Esto nos ayuda a hilvanar un camino de integralidad y a dejar de pensar en fragmentos de la actividad global que hacen de nosotros políticos, trabajadores sociales o sicólogos, pero no educadores populares (Rodríguez, 1997).

Frente a los lugares comunes del fraccionamiento social, el pragmatismo y el desencanto educativo de estos tiempos, urge el desarrollo de una reflexión que permita entender y asumir la educación y la cultura como lugares de producción de sentido y espacio en donde también emergen las formas que avizoran que otro mundo es posible. Porque, sin duda, la cultura es producción: es el lugar donde los seres humanos crean su proceso material de existencia, pero también su proceso espiritual del quehacer propio de su condición. Es el espacio en donde hombres y mujeres se reconocen como tales, y crean y reconstruyen su vida. Recuperar la pedagogía para los nuevos procesos educomunicativos es también recuperar esa complejidad y entender que esas relaciones y lo que construyen están presentes en toda actividad educativa (Bruner, 1988).

Vale la pena enfatizar que de ninguna manera negamos la pedagogía en la escuela. Indudablemente, es uno de los escenarios donde ella existe y que hoy, con el intento de dejarle solo funciones productivas con las competencias y los estándares, consideramos que se hace indispensable visibilizar otros espacios. Esta existencia plural permite al ser humano producir una serie de dispositivos para garantizar la construcción de su vida y, a partir de allí, contribuir a la reconstrucción de la escuela con otros sentidos y apuestas, sin negar ningún espacio social susceptible de ser abordado en los diferentes procesos educativos.

Por esta razón, descentrar la pedagogía de la escuela representa un asunto radical en la construcción metodológica de la Educación Popular. Decir: ¡basta! a la vida fragmentada y establecer esos escenarios de la industria cultural de masas como educomunicativas, y trabajar por la construcción y producción

de una **vida total con sentido**, es decir, reorganizada a partir de la capacidad de los grupos humanos de convertirse en actores y empoderarse para transformar su realidad. En este contexto, la escuela es uno más de los escenarios necesarios de transformación y que debe ser enlazado para construir proyectos emancipadores y transformadores.

Es posible afirmar que uno de los aportes radica en la diversidad de propuestas y en el reconocimiento de esos procesos metodológicos desarrollados en los diversos ámbitos, con el fin de convertir sus prácticas y su realidad en campos de conocimiento. Con los datos obtenidos desde las experiencias de la Educación Popular, se puede construir una propuesta pedagógica concreta, una pedagogía liberadora histórica y sociocrítica para los tiempos de transformaciones fundadas en el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación y los nuevos lenguajes que garanticen coherencia. Nosotros la hemos denominado *negociación cultural* y diálogo de saberes, y actualmente es un terreno abierto para una reflexión más amplia, que desborda nuestras posibilidades y que, además, invita a su construcción colectiva (Ghiso, 1993).

Rescate de la educación como socialización[17]

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

El análisis tradicional diferencia dos tipos de socialización: la primaria, realizada a través de la familia y de la interacción social, que corre por el camino de la informalidad y corresponde al mundo de la vida cotidiana. Y la secundaria, también conocida como socialización formal, se desarrolla a través de la escuela y las instituciones, y corre por la vía de la formalidad. También llamamos secundaria a aquella llevada a cabo en el mundo del trabajo. Esta requiere de algunos niveles de especialización, se mueve en el ámbito de lo no formal y hace referencia a procesos de formación y adecuación sobre la marcha.

17 Retomo acá elementos de mi libro escrito: Mejía C. y Awad, M. (2005). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Aurora.

Familia	Escuela	Trabajo
Socialización primaria	Socialización secundaria	
Informal	Formal	No Formal
Interacción social	Instituciones	Adecuación Capacitación
	A estas se les ha llamado ***Educación*** porque suponen ***Intervenciones Intencionadas, con Instrumentos,*** destinadas a producir un aprendizaje. Excluyen lo familiar y la interacción social.	

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

La escolarización enfrenta en nuestra época una profunda crisis, atribuida en parte a la ampliación de los procesos educativos a través de los procesos tecnológicos generados en la web 1 y 2. La acción de los medios masivos de comunicación ha generado una especie de fraccionamiento o de fractura de la realidad, haciendo que los seres humanos no solo cumplan sus procesos de socialización en la escuela, sino además en espacios múltiples donde las formas masivas y culturales actúan con gran fuerza (Alfaro, 1987). Sin intentar agotar el tema, queremos señalar tres fenómenos nuevos que encarnan formas diversas de relación social y de conformación de grupos a partir de pautas diferentes a las conocidas hasta hace pocos años. Ellos son: las formas masivas, los procesos de interacción de pares (galladas, pandillas, por ejemplo) y los procesos de constitución de grupos por fuera de lo escolar (Trilla, 1993).

La experiencia muestra que nuestros niños se educan hoy en lugares diferentes a la escuela. La televisión, el cine, el video, los juegos electrónicos, las redes sociales (como Facebook), entre otros, educan a través de mecanismos diferentes a los utilizados por la escuela y la familia. Esta es la nueva socialización, llamada por algunos "terciaria", que nos dice que ella salió desde hace mucho tiempo de las cuatro paredes de la escuela (Cajiao y Parra, 1995).

Sin embargo, la escuela continúa encerrada en su metódica y en su concepción pedagógica, atada a la instrucción y "renovada" en la enseñanza, sin entender que esos nuevos procesos la han fraccionado, quebrando su fuerza y desplazando la socialización a otros escenarios. En cambio, se da la espalda a estas realidades, mostrándose indiferente a la urgencia de reflexionar y replantear su papel, función y sentido. A pesar de las reformas educativas en nuestro país y en América Latina, el síndrome modernizador no permite hacer las transformaciones urgentes para este tiempo, haciendo que las nuevas exigencias (PEI, gobierno escolar, etc.) sean incorporadas dentro de la misma vieja estructura (Mejía, 1995b).

Para los educadores populares, será de gran interés trabajar en este sentido. La sociedad masiva en la que vivimos ha creado nuevos grupos de interés, consumidores de imágenes y de signos, con nuevas identidades y maneras de percibir. El mundo de las galladas, el mundo de los barrios populares, entre otros muchos, se configura desde una serie de imágenes y de imaginarios colectivos que actúan sobre la estructura simbólica de las gentes, sobrepasando los linderos de la socialización que se opera en la escuela y entrando en la globalización en una forma híbrida, transnacionalizados en lo local (García-Canclini, 1995; García-Canclini y Roncagliolo, 1985), constituyendo el mundo glocal.

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

Como lo plantea Edgar Erazo en su investigación:

> En la interacción con los medios masivos de comunicación ya conocidos, así como con los *new media* (…) los y las jóvenes logran acceder y sostener un conjunto de relaciones con valores y sentidos más amplios que aquellos provenientes de los agentes tradicionales de socialización (familia, escuela, comunidad, Iglesia) transformando la integración-construcción de sus procesos de subjetivación, tanto en la dimensión social como individual, sin desconocer que otras mediaciones como etnia, territorio, género, religión y clase, siguen siendo de gran importancia (Erazo, 2009).

Es el sentido que le otorga Jesús Martín-Barbero (2005) a la mediación, en cuanto esta configura y proyecta imaginarios, en los cuales nos constituimos, pues en ellos la sociedad se manifiesta en y a través de esos medios. Por ello, no estamos solo frente a aparatos novedosos, sino frente a nuevos modos de percepción, lenguajes, lógicas, sensibilidades, fruto de esa transformación cultural que se está gestando bajo mediación tecnológica. Es un potencial que es tomado por el proyecto capitalista de control de este tiempo para redirigirlo de acuerdo con sus intereses. En él, esa tecnología es direccionada para mediar las transformaciones de la cultura en y desde las condiciones del mercado, haciendo de esas nuevas representaciones mercancías, construyendo comunidades transnacionalizadas de consumo.

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

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

	Oral	Escrito	Digital
Espacio	Reducido, detallado	Amplio de horizonte	Múltiple/ desterritorializado
Tiempo	Lineal	Circular	Entrecruzado y simultáneo
Lógicas	Asociativa	Analítica/secuencial	Paradójicas
Narrativa	Anécdota/relato	Conceptual	Visual auditiva
Cuerpo	Integrado	Fragmentado	Resignificado y recons- tituido (unidad)
Aprendizaje	Ejemplo	Norma y deber ser	Indagación y búsqueda
Comunicación	Palabra, gestual	Símbolos, gráficos, libro	Imágenes

Adicionalmente, ese lenguaje, a través de sus soportes, crea otras nuevas condiciones de interacción con contenidos propios. Scolari (2008) reconoce:

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

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

Todos estos cambios replantean los procesos de homogeneización cultural y ponen en evidencia la emergencia de una nueva institucionalidad social —organizaciones sociales— que desplaza a la escuela como agente socializador por excelencia (Palma, 1993), ampliando y poniendo en aprietos a todas las instituciones de socialización anteriores, obligándolas a reflexionar sobre la manera como estas nuevas realidades afectan su quehacer.

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

Esto genera un proceso de semiotización de la vida cotidiana que modifica la acción que siempre hemos construido como válida, produciendo intercambios y negociaciones que recontextualizan mensajes y procesos. Nuevas culturas, nuevas relaciones y nuevos sujetos sociales entran a la escuela para desvertebrar la relación antes existente. Pero no solo allí, también ha cambiado por completo el panorama del mundo de la familia y de los procesos de la socialización primaria.

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

Nuestro proyecto metodológico recupera los espacios de socialización y convierte la acción educativa en **interacción e incidencia social,** creando nuevos escenarios de aprendizaje, constituidos desde las nuevas mediaciones comunicativas y tecnológicas, propiciadas desde el lenguaje digital, y sitúa esos espacios y sus procesos en un horizonte de proyecto popular. De esta manera, pretendemos reelaborar la comprensión de los procesos de socialización a partir del análisis crítico del poder (en el mundo complejo y fragmentado de la globalización) para entender mejor los nuevos y diversos actores de este capitalismo que se construye a la luz de los cambios en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, generando un nuevo modelo de acumulación (Castells, 2001).

Las resistencias: base de la constitución de las pedagogías críticas

El capitalismo de este tiempo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad que han dado forma al cambio de época, le ha puesto a su servicio y ha establecido una nueva forma de control de base cognitiva, en donde muchos trabajan con el conocimiento, procesando datos frente a máquinas inteligentes. Esto les permite elaborar la información para los nuevos productos y servicios, a la vez que capturan información proporcionada en su deambular cotidiano. Mientras viven su vida, van proporcionando la información que será tomada por las nuevas formas de sujeción invisible. Esta información será gestionada a través de nuevos medios técnicos e informáticos, y servirá como base para reformular los procesos del consumo y producción que se desarrollan en los nuevos procesos productivos. Sin embargo, el operador no tiene control sobre esto y solo se siente manejando los dispositivos del mundo tecnológico.

Este proceso inaugura una forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no solo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social y lo político. Esto genera procesos en donde el sistema social se reconfigura a partir de la nueva apropiación y control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir, circulando en red, convirtiéndose en la nueva materia prima (inmaterial) de nuevos procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no solo el trabajo, los que quedan sometidos a los procesos de apropiación e intercambio y que marcan una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista en estos tiempos (Moulier-Boutang, 2007).

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

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control y esto lo lleva a cabo a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos e instituciones. Eso es lo que les permite construir una racionalidad del dominio; son ellas las que construyen dichas subjetividades controladas. Es en dicha articulación de esos diversos factores donde el control adquiere su tiempo y su espacio, y al construir las opresiones y dominaciones en sus intersticios, surgen las resistencias como ese nuevo campo de fuerzas que emergen de los conflictos que se generan.

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

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

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

Por consiguiente, la subjetividad que se rebela busca enfrentar las formas de control del poder que domina en cada época histórica y, para ello, pretende sabotearlo, socavar su eficacia desde adentro, redirigirlo hacia otros fines y sentidos. Por ende, es tan importante la discusión de las rutas y horizontes en la acción de los sujetos y de los medios que utilizan para ello, en muchos casos, la resistencia para transformar ese control. En ese ejercicio aprenden que siempre existirán mayores transformaciones que se comienzan a anudar desde los

contextos propios y de nuevas realidades virtuales, que, en algunos casos, pueden devenir en proyecto emancipador, dadas por el reconocimiento del núcleo sistémico en el que ellas operan y la manera como se enfrenta su derrumbe.

En el capitalismo, sus cambios —sean de etapas o de formas— y el control también se modifica. Es en este escenario donde las nuevas realidades educomunicativas emergen y las resistencias toman las formas propias de cada época histórica y se hacen específicas, ya que estas se van modelando para responder y enfrentar a la manera como se configura el poder que domina. En ese sentido, todo poder que controla, domina u oprime va creando formas particulares de resistencia. Esto sucedió en el capitalismo industrial, en sus nuevas formas del cambio global y también aconteció en el socialismo real, siendo este el origen de su derrumbe.

Para comprender las modificaciones de hoy, es necesario advertir cómo, en la forma anterior del capitalismo industrial, desde la visión de Foucault (1999), las resistencias se van creando para enfrentar las tecnologías disciplinarias, como el fundamento de la producción de subjetividad de esa época. En ese contexto, las instituciones eran espacios de control total —la fábrica, la escuela, la cárcel—, por lo que las resistencias toman formas muy precisas:

- Salirse de ella. Es una fuga del tiempo-espacio asignado y construido. Es ese "no voy a la escuela", "no voy a la producción", "no vuelvo a la fábrica", "me fugo de la cárcel".
- Se reestructuran desde dentro. Para ello, se hacen acciones que rompen el orden del tiempo-espacio en el cual se da el control. Se hacen saboteos y huelgas.
- Se hace una reapropiación dándole un uso distinto: toma de fábricas, conversión de estas en proyectos cooperativos; es decir, se resignifica el control colectivo desde los poderes populares de cada época.
- Se establecen prácticas al interior de la institucionalidad que son soportadas en concepciones críticas y producen efectos prácticos en sus participantes, por ejemplo, el maestro y la maestra en su espacio de aprendizaje o en el aula misma.

Es, a la luz de estos procesos, que los movimientos sociales y educativos en la década de los años 70 y comienzos de los 80 del siglo pasado generaron una de las resistencias más significativas en el ámbito educativo, que terminó

dinamizando al sindicato de maestras y maestros en Colombia y en otros lugares de América Latina, con el Movimiento Pedagógico (Suárez, 2002). Este movimiento no fue de una simple resistencia o una oposición, sino una movilización mediante la cual se logró visibilizar prácticas de innovación y transformación escolar. Estas emergían al interior del proyecto de control como resistencias con propuestas transformadoras, elementos que nutrieron los debates de la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), una de las más progresistas del continente.

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

Es en esta lógica que puede explicarse el movimiento social y educativo como expresión de resistencia. Si se lleva a cabo un análisis meticuloso, es posible reconocer cómo permeó los más variados y disímiles grupos de universidades, sindicatos, organizaciones populares, ONG, activistas de los movimientos sociales e intelectuales de la educación y la pedagogía. Esto generó otra racionalidad alterna a la dinámica y acción educativa del sistema, introduciendo diferentes formas de pensamiento crítico en la esfera de la pedagogía. Este pensamiento, durante la época, controvirtió con los discursos y las prácticas oficiales, convirtiéndose en un jalonador de propuestas educativas y pedagógicas, y que hoy sigue vivo en múltiples expresiones no centralizadas en nuestro país y tiene vida propia en la dinámica sindical en algunos países, como es el caso de Chile.

Resistencias de hoy

La pregunta de hoy es si las resistencias en pedagogía y educación son las mismas que se planteó el movimiento social y educativo de la década de los años 80

del siglo pasado, y la respuesta es: en ciertos casos. Sin embargo, en su mayoría, son diferentes, ya que el proyecto de control se ha modificado, el patrón de acumulación capitalista se ha transformado y sus formas de subordinación se han renovado. Ese trabajo inmaterial dominante es la base de reorganización del capitalismo de este cambio de época y logra que en este nuevo *biopoder* concurran todos los trabajos, sofisticando sus propios instrumentos de control, creando nuevas formas de dominio y situándolas en un nivel más amplio.

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

Esta forma de existencia conlleva unas consecuencias. Aparentemente, este sujeto no necesita del carácter social y cooperativo en el que se movía y siente que no necesita de grupos o agremiaciones, ya que con el acceso a la información y al conocimiento que le proporciona la red y los medios de comunicación, todo lo que necesita está al alcance de sus manos.

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

Aparece otra forma de control de este tiempo: es en la gestión de lo imprevisto. Para esto, se diseñan procesos de organización que permitan controlar al detalle las rutinas de los procesos en educación y la escuela. Esto es visible en los procedimientos administrativos hechos a través de rejillas y cuestionarios, utilizados en los diferentes procesos de acreditación de calidad, los cuales

buscan ordenar y organizar el funcionamiento escolar desde lo administrativo hasta el mínimo detalle de los pasos a seguir, tanto en la manera de hacerlo como en las rutinas a seguir. Esto, acompañado del discurso que les otorga a los procesos una supuesta o aparente objetividad y neutralidad, que a la vez va relegando el lugar de lo pedagógico, convirtiéndose en su aparente objetividad en uno de los nuevos factores de *despedagogización*.

De igual manera, aparece una tercera característica de esta forma de control y es la satisfacción individual de cada uno de los asociados; quien controla procesos debe garantizar que cada individuo se sienta satisfecho. En esta mirada se produce una modificación de la idea de calidad, pasando de una centrada en el proceso de la cadena productiva y su control estadístico a una en la que los procesos de calidad están centrados en el cliente. En la educación, se dan formas de control de los procesos educativos por parte de empresas, que ha terminado en procesos de privatización, en donde los padres de familia seleccionan la escuela a la que van sus hijos y el Estado paga el bono correspondiente a las mensualidades, gestándose una aparente meritocracia fundada en los procesos de socialización en los que el individuo ha participado[18].

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

Es evidente un control de la subjetividad, que da forma a una de las manifestaciones más claras del *biopoder*, el control de lo humano, del cuerpo y de sus múltiples dimensiones (recordemos que la otra es el control de la naturaleza). Si detallamos los cuatro puntos anteriores, allí aparece un tipo de control que se establece no solo en la explotación del trabajo, en el sentido industrial de

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

este, sino en el conocimiento vivo de lo humano. Se controla su cuerpo, tiempo libre y salud, elementos que, siendo parte de la constitución de lo humano, ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista. Ya Quijano (2000a) había mostrado desde la colonialidad cómo se amplían las formas del poder.

De igual manera, las relaciones sociales que se encuentran más en la esfera de lo individual entran en los mecanismos de la compra y la venta. Allí están la sexualidad, las formas de socialización y comunicación, las formas y estilos de vida, así como los hábitos del ocio y el tiempo libre. Por esta razón, emerge un sector servicios que trasciende lo industrial, dándole contenido a un proceso que construye dispositivos que van a controlar y regular las formas de vida y apropiarse del *biopoder*. En este contexto, los procesos comunicativos y las dinámicas generadoras en los lenguajes digitales van a tener una incidencia bastante grande.

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

No obstante, nuevamente llega el capitalismo de esta época, que se reconstruye desde los nuevos procesos cognitivos, tecnológicos y comunicativos, y reestructura su control para, desde el *biopoder,* tomar las potencias de lo humano y su capacidad cada vez más plena y fragmentarla. Las vuelve mercancía y pone a trabajar por cuenta propia la vida y todas sus manifestaciones en el planeta, implementando a nivel escolar la dupla estándares-competencias.

Por esta razón, hoy en día, las resistencias vuelven a emerger al interior de las nuevas relaciones de poder que se han constituido para controlarlas y al interior del capitalismo reestructurado crean un campo de fuerzas de sentidos contrarios generando conflictos, volviendo potencia de respuesta el *biopoder,* el cual vuelve a proponer la plena capacidad humana y, al no tenerla, contesta,

rechaza, sugiere otros espacios, otros tiempos, otras lógicas diferentes a aquellas en donde el capital de este tiempo organiza su control, emergiendo las capacidades como una respuesta particular a los estándares y competencias.

Es en este nuevo proyecto donde emergen las resistencias que también van mostrando las formas como acciones prácticas y estrategias, que son redirigidas dándole contenido a los nuevos disensos críticos. En el ámbito de la educación, emergen infinidad de prácticas que buscan dar respuesta, anudando resistencias del pasado y enlazándolas con sus nuevas formas, las cuales van a permitir mostrar cómo su concepción y fundamento de lo humano poseen otras características. Con esto, se inauguran otras formas de lucha para hacer posible la búsqueda de la sociedad transformada a través de las prácticas educativas y pedagógicas inmediatas que anuncian dichas posibilidades como reales en este tiempo y en esta historia[19].

Una construcción pedagógica en y desde las corrientes críticas

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

En este sentido, es fundamental recuperar la discusión pedagógica en el quehacer de la Educación Popular. Al reconocerse como una concepción educativa, debe ser capaz de producir una conceptualización de su quehacer en relación con las nuevas realidades del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación y los nuevos lenguajes que la diferencien de otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía en estos tiempos, constituyendo un campo propio de interacción, incidencia y reflexión. Esto significa que los educadores populares, en términos de enfoque pedagógico y de líneas metodológicas, deben poner sus diferencias políticas y conceptuales en el

19 Existen dos grandes tradiciones en la idea de resistencia: por un lado, la del pensamiento y la tradición liberal y, por el otro, la tradición crítica. Para una ampliación de ella, remito a Randle, M. (1998). *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos.* Paidós. Bensaid, D. (2006). *Resistencias. Ensayos de topología general.* El viejo topo. Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos.* Era.

contexto de las teorías críticas que animan su quehacer, descubriendo las formas prácticas de sus usos no instrumentales.

Desde esta perspectiva, afirmamos que no existe un educador popular sin concepción educativa, sin enfoque pedagógico y sin línea metodológica y, en estos tiempos, sin una propuesta concreta para el trabajo con la tecnología y las nuevas mediaciones comunicativas. Basándonos en los tres troncos básicos: el paradigma latinoamericano, las corrientes críticas y la concepción de Educación Popular, es necesario hacer explícito y llenar de contenido el enfoque liberador y emancipador. A partir de estos, se nutren de los principios pedagógicos que iluminan su práctica y hacen tangible su propuesta metodológica, diferenciándose de otras propuestas y allí hacer específicas las realidades educomunicativas (ver Anexo).

A medida que avance esta discusión, el aporte de la Educación Popular a la educación y a la pedagogía será más fecundo, además de que le brinda la oportunidad de examinar su práctica de manera autocrítica. En muchos casos, las dinámicas de grupo empleadas no solo encubren un profundo desconocimiento pedagógico, sino también el uso de ellas en enfoques contrarios a su propuesta, como, por ejemplo, el instruccionismo.

Desde esta comprensión y prácticas, es necesario explicitar esas búsquedas de la Educación Popular en las nuevas realidades educomunicativas, con el objetivo de dar forma, desde su diversidad de prácticas, a constituir referentes pedagógicos que le den contenido y fundamentación a su quehacer educativo y pedagógico.

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

Ha sido largo el camino de la crítica en Occidente, desde las lejanas rebeldías a la academia griega por los sofistas o al Imperio romano por las tribus que venían de Oriente, así como las formas de protesta y resistencia que respondieron a la conformada Iglesia católica, que había consolidado su alianza con

el Imperio romano y originando una larga cadena de herejías: albigenses o catarismo, fraticelos, jansenismo, maniqueísmo, valdenses, marcionitas y ofitas, por mencionar solo algunas. Ese acumulado va tomando forma en la discusión del tipo de poder y conocimiento que se constituye en el Medioevo y plantea un resurgir erudito de la interpretación de los clásicos de la Antigüedad, revalorizando el mundo grecorromano y dando forma al humanismo, que define toda una época que intenta liberarse del control teológico y situar al ser humano —entendido como hombre (varón) por el dominio patriarcal de esa cultura— en el centro de todas las acciones. Lo anterior da forma a cuatro grandes saberes impartidos por los humanistas: la retórica, la literatura, la filosofía moral y la historia, los cuales ponían al hombre en el centro del universo. Esto visibiliza la manera como el surgimiento de procesos nuevos se constituye, en muchos casos, como resistencias a las formas dominantes que controlan la sociedad.

Teoría crítica y paradigmas educativos

Toda esa crítica acumulada consolida a nivel religioso el movimiento de la Reforma protestante, considerado por algunos autores[20] como el punto de quiebre que da forma a la modernidad, obligando a una reorganización en el pensamiento y el saber, así como de las formas de control dominante a la introducción y cambios a su interior, dando forma al movimiento de la Contrarreforma católica, cuya propuesta educativa se fundamentó en el canon medieval de las siete artes liberales: TRIVIUM (gramática, retórica y dialéctica) y QUADRIVIUM (aritmética, geometría, astronomía y música) (Macintire, 1992). Es en este ambiente que se constituye el paradigma educativo alemán, el cual fija su horizonte en la enseñanza de la cultura occidental, fundada en la Paideia griega.

En ese contexto, la preocupación por lo humano recorre a la modernidad, en una disputa entre el pensamiento religioso y el pensamiento racional, como propio de lo humano, y el pensamiento científico, como propio de la naturaleza, lo cual da origen a lo que más tarde se llamaría "las dos culturas de la ciencia" (las naturales y las sociales o del espíritu). El pensamiento crítico adquiere en la Ilustración —con los enciclopedistas— el compromiso máximo de rebelión frente al Antiguo Régimen que significaba la desigualdad entre los

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

seres humanos a partir del origen de cuna, base de la Revolución francesa, que inauguraría la búsqueda de un mundo fundado en los principios de libertad, igualdad y fraternidad. En ese marco surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria, como fundamento e instrumento de la construcción de la democracia liberal y la igualdad de los seres humanos, al interior de la cual surge el paradigma educativo francés, basado en los derechos del hombre y las Ciencias de la Educación (Zambrano, 2001).

De igual manera, en las particularidades de la independencia americana y de un mundo que surgía en la constitución del capitalismo industrial, se desarrolla a la par del proceso productivo y su organización administrativa de taylorización, el paradigma educativo anglosajón, que se fundamenta en el currículo y la fragmentación disciplinaria (Tyler, 1992), así como en la disciplinarización escolar del conocimiento, evidenciado una educación que se constituye y toma formas propias en pedagogías desde los intereses de los grupos que propugnan por colocar sentido y dirección a la sociedad —en este caso la producción fabril—, haciendo explícito que ni estas ni las didácticas son neutras.

Sin embargo, para mantener el horizonte de la sociedad y la regulación a los poderes, fue surgiendo un pensamiento crítico que vigilará el uso público de la razón. En el caso del pensamiento francés, da origen a una vigilancia-control a partir de los intelectuales al Estado, que se había constituido en el nuevo rector desde él, a partir de principios universales que representaban en sus decisiones a clases y grupos específicos, que debían ser fundamentados en los intereses de la sociedad y custodiados por él (leyes). Allí, era necesario garantizar una forma de crítica como vigilancia frente a la organización social y su propia construcción que se gestaba, la cual explicita desde una posición política y ética sus actuaciones. Podríamos decir que la modernidad construye siete grandes corrientes críticas (Horkheimer, 2000):

- la kantiana hace un examen evaluativo de las categorías a través de las cuales la razón juzga la naturaleza de las cosas y formas del conocimiento con el fin de determinar su rigor, su validez y su valor cognitivo, haciéndolo claro y distinto. Asimismo, establece una mirada sobre lo ético que es capaz de convertir el actuar individual en actuar universal. La crítica hace posible y visibiliza lo que se puede conocer, lo que se debe hacer y lo que cabe esperar;

- la marxista plantea que el conocimiento racional debe salir de su carácter abstracto y conocer la realidad sociohistórica, la cual es construida y no natural, para visibilizar las formas de ocultación, alienación y dominación, con el fin de hacer emerger las alternativas que allí viven y son el germen de la lucha. Es decir, muestran aquello que obstruye y excluye la realización de la igualdad de los humanos, mostrando las formas como socialmente se construye la desigualdad desde la división de la sociedad en clases;
- el campo de la teoría crítica, los desarrollos de la visión marxista amplían sus caminos a través de la escuela de Frankfurt. Esta cuestiona la pretendida objetividad de la ciencia, mostrando cómo los intereses que se tienen al hacer ciencia orientan y dirigen los resultados de la misma. Esto da forma a un pensamiento crítico sobre esta, en donde el poder toma forma en el conocimiento, mostrando cómo el pensamiento crítico debe enfrentar y develar el positivismo (pensamiento lógico-racional) y construir una teoría emancipadora (Horkheimer, 2000); adicionalmente, cuestiona el uso de la tecnología bajo el interés de la razón instrumental;
- la posestructuralista va a plantear que la genealogía social de los discursos y la arqueología de sus presupuestos culturales epistemológicamente acrecienta la fuerza de la crítica a las instituciones sociales y a la manera como el poder circula allí. En ese sentido, en todos los espacios de la vida cotidiana nos encontramos con infinidad de micropoderes que hacen que el funcionamiento de la sociedad siempre esté mediatizado por relaciones de poder. En este caso, la crítica permite interrogar a la verdad por sus efectos y al poder por su discurso. Lo crítico es no ser gobernado por ese tipo de principios (Foucault, 1996);
- la posmoderna surge como una crítica a la modernidad, señalando que sus propuestas han fracasado, lo que pone en crisis sus tres grandes metarrelatos: el cristianismo, el liberalismo y el marxismo. En el ámbito del conocimiento, cuestiona el positivismo lógico que pone el énfasis de manera radical en el lugar del objeto como realidad a ser conocida en cuanto ya es fija y objetiva. Para confrontarla, establece la primacía del sujeto señalando que el conocimiento es una construcción de cada uno y de su mente, haciendo de él algo siempre parcial, local y temporal, lo que los lleva a negar la existencia de principios universales y ello hace que este siempre sea relativo, es

decir, determinado por las circunstancias. En ese sentido, la verdad nunca puede ser universal, ya que accedemos a ella a través de nuestra subjetividad. En esta perspectiva, es un nuevo tiempo del individuo (Lyotard, 1994);

- el pensamiento complejo, en esta visión se hace una crítica al pensamiento lógico-racional que ha modelado la ciencia en los últimos 400 años y que se expresa en "la ciencia" y "el método científico", que no son más que la expresión del empirismo y el positivismo lógico. Se esfuerzan en mostrar cómo asistimos a una reformulación de la ciencia construida sobre las premisas de la física mecánica, la cual es ampliada y reorganizada desde las físicas relativista y cuántica, así como un aumento muy grande de los conocimientos que ya no son solo acumulativos, sino objeto de profundas reformulaciones que hacen visible cómo se sale de un paradigma simple y reduccionista para avanzar hacia conocimientos más interconectados inter y transdisciplinariamente y más integrales y sistémicos. Esto está incidiendo en transformaciones de la manera de percibir, pensar y valorar su visión de la realidad y del conocimiento. Estos deben ser referidos a su historicidad, su contextualidad y su lenguaje, es decir, al lugar desde el cual se enuncian. Esto da especificidad y muestra cómo, a partir del acumulado que tiene característica universal, se producen las transformaciones en los tiempos actuales del conocimiento (Morin, 1989; 1982);
- la de la singularidad y epistemes particulares que se han desarrollado en las corrientes críticas de Asia, África y América Latina, y que en nuestro contexto corre a través de la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, la psicología latinoamericana y otras reseñadas en páginas anteriores. Estas temáticas plantean la diferencia de conocimientos, epistemes particulares, prácticas, movimientos sociales, así como la existencia de grupos originarios, afros, mujeres y minorías sociales y sexuales que en su expresión niegan la pretendida universalidad epistémica euronorteamericana. A partir de dichas subjetividades, se plantean preguntas a lo universal para dar forma a historias y epistemes donde emerge lo otro no eurocéntrico, como forma de alteridad que cuestiona el poder presente allí, el cual niega la singularidad (Dussel, 2007).

En esta perspectiva, desde los inicios de la independencia en América Latina, se desarrollaron corrientes críticas que hablaron de Educación Popular (Puiggrós, 2005), reseñadas al comienzo de estas páginas, dando forma a lo que se ha denominado el pensamiento crítico educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situada, y en la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, concebido más allá y no solo en el ámbito de la escolaridad.

Estas posiciones leen el mundo eurocéntrico, constituido a partir del descubrimiento de América, como lo otro central que construye en nuestro medio el intento por controlar desde allí, hegemonizando desde sus concepciones, dando lugar a un sistema-mundo administrado desde ese tiempo/espacio denominado por ellos modernidad (Castro-Gómez, 2004). Esta conforma sus sistemas de saber para construir el poder de esa autoridad; la escuela y la educación serán algunos de esos instrumentos.

Por esta razón, recapitulando, podemos concluir que la educación y la escolaridad en Occidente[21], se han conformado en una confrontación de tres corrientes, como fuerzas históricas. Por un lado, están las que buscan constituir las formas de la tradición y mantener sus principios. Por otro lado, las que reconocen las modificaciones de un mundo en cambio y propugnan por una modernización crítica que adecúe la educación y la escuela a los nuevos tiempos. Por último, están las que plantean lo educativo como institucionalidad presente en procesos formales, no formales e informales, por donde circula y se reproduce el poder y el control de mentes, cuerpos y deseos, al servicio de los intereses dominantes en esa sociedad. En ese sentido, se plantean una educación y una pedagogía crítica, que deben colaborar a la transformación de las condiciones de dominación de los sujetos educativos en dichas sociedades. Por ello, la educación y la pedagogía son campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos de esas sociedades.

Por consiguiente, al interior de los paradigmas conviven esas tres grandes corrientes, disputando la orientación de la sociedad y de la educación. En este sentido, ellas hacen visible su apuesta social y humana sobre los ¿para qué? y los ¿por qué?, del hecho educativo (fines). Desde ahí, podemos afirmar

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

que son movimientos en el terreno conceptual y práctico, evidenciando en la especificidad de lo educativo y lo pedagógico su propuesta de desarrollo y ser humano, visibilizando para qué se forma en la sociedad y a través de qué procesos educativos, construyendo un cuerpo conceptual y de orientaciones prácticas que le otorgan identidad y hacen explícito el lugar y los quehaceres de los actores en dichos procesos.

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

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

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

Teoría crítica y proyecto educativo y pedagógico alternativo

La construcción de una sociedad, que no esté basada en las desigualdades, la dominación de grupos específicos por razones económicas, políticas o culturales, y la discriminación por raza, género o sexo, y reconozca el derecho a la diferencia y a no vivir bajo condiciones de sometimiento y opresión política, económica o cultural, ha generado las resistencias (Nieto, 2008), que se convierten en las luchas por transformar nuestras sociedades desde comprensiones racionales, opciones éticas, estéticas y luchas políticas.

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

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

En ese sentido, las propuestas en estos ámbitos construyen con especificidades las luchas por la transformación y la emancipación social, cultural y económica. Es así como el proyecto educativo y pedagógico recoge el acumulado de la tradición crítica construida en Occidente eurocéntrico y en nuestras latitudes latinoamericanas (Quijano, 2008), orientales (Said, 1990) y africanas (Fanon, 1986), para darle contenido a los fundamentos de una teoría crítica que servirá de piedra angular para la construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos

Alternativos (PEPA), para hacer real que no es posible separar en educación reconocimiento e identidad cultural y educativa sin redistribución material[22].

Estas tradiciones críticas transformadoras, base y soporte de las teorías críticas, se han conformado a lo largo de la historia de Occidente como resistencia y contrapropuestas de poder; estarían conformadas por los siguientes aspectos[23], con los que se impugna y se trazan líneas de propuestas alternativas:

i. Resistencias al poder (Nieto, 2008), ya que este siempre construye su control a través de prácticas, estrategias, discursos, instituciones, visibilizando una racionalidad del dominio, la resistencia enfrenta esas formas de control y busca, según sus posibilidades, hacerlo ineficaz, redirigirlo o transformarlo.
ii. Construye lugares de oposición. Las resistencias no son solo enunciados conceptuales, sino que, en ocasiones, son movimientos silenciosos que construyen acciones y prácticas que muestran la existencia de otras miradas y otra manera de poder, que no necesita para llevar a cabo sus cometidos.
iii. Forja subjetividades críticas. Existe un sujeto sobre y desde el cual se construye el control, bajo la sujetación de sus cuerpos, mentes y deseos. Para enfrentarlo, se crean formas de cooperación que muestran las fisuras y la manera como se genera la alienación del individuo y las posibilidades de construirla de otra manera.
iv. La pregunta por el lugar de lo humano. La resistencia con la que se construyó en la Edad Media, el humanismo continúa estableciendo un horizonte crítico a cualquier tipo de interacción e incidencia que considere a hombres y mujeres como medios. Por ello, se pregunta sobre los sentidos de los fines y los medios de las acciones emprendidas para dar cuenta de lo humano en las acciones que se emprenden.

22 Para una mayor comprensión, remito al texto de la Movilización Social por la Educación sobre PEPA, con autoría de: Cuervo, S., Muñoz, M., Franco, M., Castillo, E. (2009). "La construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos: Polifonía de voces desde la resistencia. Experiencia de la Movilización Social por la Educación". En: *Revista Educación y Cultura, 85.* pp. 68-74.

23 Acá retomo, reelaboro y amplío algunas características propuestas por Kincheloe, J. L. & Mclaren, P. (2005). *Rethinking critical theory and qualitative research. en: Denzing, n, y Lincoln, Y. (Eds.) Handbook of Qualitative Research. 3rd* Edition. Thousand Oaks, CA.

v. Visibilización de los intereses. En toda acción humana están en juego intereses, los cuales hacen visibles las necesidades humanas y sus satisfactores respectivos. Es allí donde, a través del accionar en la vida, se hace evidente al servicio de qué poder están y hacia dónde dirigen sus prácticas cotidianas y en sus contextos de acción.

vi. Visibilización de las desigualdades y diferencias, que oprimen toda teoría crítica, construye mapas de relaciones en las que unos ganan y otros pierden, generando desbalances en la sociedad. Estos son la base de las condiciones de opresión y dominación que deben ser transformadas, haciendo explícito cómo ellas son una producción social, no son de origen "natural".

vii. Construye proyectos de emancipación en el terreno de la teoría y de la práctica. La teoría crítica proporciona claridad en cuanto a los proyectos de dominación. Es necesario construirles proyectos de emancipación que visibilicen la emergencia y existencia de comunidades críticas que quieran dirigir su vida, construyendo sociedades más justas y menos excluyentes.

viii. Reflexividad crítica. Trabaja desde la necesidad de dar forma a una toma de conciencia por parte de los grupos dominados como posibilidad de construir subjetividad, de comprender cuáles son las condiciones que los tienen sometidos y del camino por construir para salir de esta condición mediante la acción política en sus vidas, a la vez que visibiliza y construye los saberes populares para lo hecho.

ix. Devela la alienación. No hay sometimiento posible si los grupos humanos no reconocen sus capacidades como potencia. En esta negación se produce la alienación, mediante la cual se delega en otros sus propias realizaciones. Esa negación de lo propio, en múltiples circunstancias y formas, debe ser enfrentada para construir liberación.

x. Lucha contra el poder que domina. El oficio de la crítica en sus múltiples versiones se constituye y consolida como una capacidad de toma de distancia frente al poder que domina y excluye, para visibilizar maneras de realizarlo. En ese reconocimiento se busca construir formas de poder alternas en función de los débiles y explotados, buscando una emancipación que haga posible un mundo sin opresiones y que transforme esas condiciones en sus vidas.

xi. Enfrenta el sobredeterminismo económico, frente a una visión que sitúa toda la dominación en la base o superestructura económica, trabaja y elabora la complejidad de lo humano y las formas como el

poder que domina se hace presente en las múltiples dimensiones de esa configuración humana, las cuales deben ser trabajadas para construir la impugnación y las resistencias, y cambiar las condiciones de opresión.

xii. Devela la hegemonía cultural. Hace visible las maneras bajo las cuales la dominación opera y controla a través de instituciones y formas de la cultura (escuela, medios de comunicación, arte, literatura, etc.), planteando la necesidad de construir contrahegemonía en esas esferas para visibilizar la dominación y sus posibilidades de construir caminos alternativos.

xiii. Devela la racionalidad técnica instrumental en el actual mundo globalizado, donde la tecnología se convierte en parte de la cultura de la época y terminamos usándola como una caja negra, sin entender su lógica, su funcionamiento. Cuestiona su implementación a través de un uso instrumental, que se propone debe modificarse para conseguir una real apropiación de ella; es decir, por la tecnología estamos en condiciones de pensar la sociedad de otra forma. Por ejemplo, los del grupo SUGAR se han preguntado por qué la metáfora del escritorio que abrimos en el computador es la del oficinista o el del administrador (Sáenz, s. f.) del sector servicios.

xiv. El deseo como lugar de control. Desde las concepciones del psicoanálisis, pasando por los posestructuralistas y los nuevos trabajos del *biopode*r, se ha considerado que el deseo es una fuerza dinámica de lo humano y por ello busca ser controlado por el poder dominante para instaurar las formas de sujeción en la subjetividad, muy visible en la sociedad de consumo y la industria cultural de masas.

xv. La inmanencia y la trascendencia como aspecto que permite construir sentidos y proyectos de futuro integrados a la reflexión crítica. La unidad del mundo oriental, las formas no duales de nuestras culturas nativas, así como el pensamiento teológico de liberación que recupera la unidad de los mundos, experiencias críticas a los dualismos occidentales, visibilizan la necesidad de construir futuros nuevos para la vida, saliendo de los tradicionales del poder.

xvi. La reconceptualización del poder, llevándolo más allá de las esferas económico-políticas, muestra la historicidad de este y la manera como se configura en control, según las particularidades contextuales, lo que ha significado en este tiempo verlo operando en las múltiples dimensiones de la vida humana, en procesos micro, macro y meso, en la subjetividad, la sexualidad, la autoridad, el conocimiento y las acciones.

xvii. La relación entre la esfera pública y privada, mostrando cómo a la base de esa separación están las formas de poder patriarcales, lo cual ha llevado a que lo masculino se haya impuesto socialmente, produciendo la desigualdad y dominación de géneros, elemento que nos exige la construcción de una nueva forma de lo público, lo cual explicita cómo esta esfera no es dada de antemano o es de origen natural, sino construida.

xviii. El surgimiento del biocentrismo, repensar el asunto de la patriarcalidad como otra forma de reorganizar las masculinidades y feminidades, conduce a comprender que la visión antropocéntrica del mundo estaba resultando desastrosa para la vida del planeta y que se hace necesaria una ética del cuidado más centrada sobre la construcción femenina del mundo.

xix. Nuevos lenguajes. La emergencia de las culturas juveniles como múltiples y constituidas, muchas de ellas en los nuevos lenguajes digitales (Web 1.0 y Web 2.0), nos hace presente que el lenguaje construye mundos y otorga significados, así como una relación con ellas que hacen visibles a través de los *infopobres* esas realidades de uso, producción y constitución como un mundo nuevo. En ese sentido, no es neutro; su análisis se vuelve central para encontrar las nuevas configuraciones de él y su control bajo las formas de la imagen y sus múltiples mediaciones.

xx. No hay protesta sin propuesta. El entendimiento de la manera como se produce el control del poder en el capitalismo globalizado y neoliberal (¿capitalismo cognitivo?), la manera como estamos en el adentro del proyecto del mercado, exige una tensión creadora entre vida cotidiana y proyecto de transformación, ya que lo alternativo no renuncia a la modificación estructural de la sociedad, pero sabe que es un poder construido en el día a día de la práctica de su vida. En ese sentido, enfrenta desde ella las maneras de llevarlas a cabo y las interpretaciones maximalistas que inhabilitan y paralizan la lucha que se da en cada minuto, esa que muestra realmente que otro mundo es posible.

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

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

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

Por lo anterior, las teorías y pedagogías críticas van más allá de las preguntas del ¿qué?, del ¿cómo? y de ese ¿para qué?, reducidos en educación. Además de redimensionarlas, las reelabora preguntándose por el destino de lo humano (¿para qué?), haciendo visibles los contextos y las identidades (¿dónde?), los sentidos personales de individuación (¿para quién?) y el sentido ético y estético de ella (¿por qué?). La tarea crítica significa construir desde estas respuestas iniciales y redimensionar el qué y el cómo más allá de la idea de un para qué, limitada a la producción económica, a través de competencias y estándares, los cuales invaden lo formal y no formal de lo educativo del capitalismo globalizado y neoliberal, como vienen siendo utilizadas, y allí debemos elaborar propuestas alternativas, mostrando que son posibles otros caminos y que estos deben ser rigurosos.

El esfuerzo de modernizadores liberales y conservadores por transformar la institucionalidad para el capitalismo de estos tiempos ha sido intenso, y su reelaboración fundamentada y consistente, lo que les ha permitido construirlas

en el día a día. Ello exige del pensamiento crítico una acción decidida por esas transformaciones culturales en las prácticas concretas de los educadores que se reconozcan de esta tradición.

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

La construcción de las concepciones de pedagogías críticas

Como se puede ver en la reflexión anterior, encontramos posiciones críticas en los diferentes paradigmas. Así que al latinoamericano lo reconozcan algunos sectores del anglosajón como el origen de las pedagogías críticas (Kincheloe, 2008); considero que esto resulta muy pretensioso. Es desconocer un pensamiento que tiene una larga tradición y que se ha venido constituyendo al interior de la conformación de los diferentes pensamientos educativos como críticas a la realización de la modernidad o de la constitución del capitalismo en ese mismo período histórico.

De igual manera, debe quedar claro que

> (…) cuando nos referimos al saber pedagógico, estamos pensando lo pedagógico como un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela [en un primer momento, pero que hoy se amplía con los nuevos escenarios de su reconfiguración] y que históricamente han apoyado la conformación de la pedagogía. Todo ello existe de manera dispersa, fragmentaria y en ocasiones marginal. Dentro de este campo, es posible reconocer y localizar discursos de muy diverso orden, que agrupan opiniones, nociones, conceptos, teorías, modelos o métodos, no todos sistematizados del conjunto de prácticas pedagógicas van a surgir objetos de saber que pasan a ser parte del saber pedagógico y también en cierta medida en la pedagogía (Martínez et al., 2003).

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

Allí comenzamos a comprender que, si nuestras democracias fueran más radicales, menos autoritarias y excluyentes, reconocerían que la crítica es la urdimbre básica con la que se teje democracia. Además, se convierte en su alimento básico para hacerse en construcción permanente. Por ello, la pedagogía crítica no se puede confundir con adoctrinamiento político o discursos sociológicos sobre los pobres. Este posicionamiento exige una disposición a que los procesos educativos y pedagógicos desde su especificidad construyan un mundo sin exclusión y visibilicen las voces y las condiciones de ellos, y su lugar en la sociedad, así como sus culturas y derechos, haciendo real una interculturalidad y transculturalidad, en la cual nos educamos colectivamente en el reconocimiento de la subalternidad, la existencia de otras epistemes y las relaciones entre el sufrimiento de los seres humanos y el dominio económico, social y político.

Es necesario reconocer al interior de la corriente crítica la existencia de diferentes concepciones pedagógicas que se manifiestan conformándola e intentan orientar la acción pedagógica de los actores educativos y reconocer la manera como han conformado en este período líneas de pensamiento diferente que enriquecen en lugar de excluir y descalificar y, en la mayoría de los casos, son complementarias. Lo importante es reconocer la manera como se concibe la educación en una perspectiva crítica, pues esto tiene sus incidencias en las propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas. Además, se hace visible y real si no son neutras, su relación con la sociedad mayor y la manera de constituir

lo político-pedagógico. Es desde allí que se eligen o se configuran los enfoques y las líneas en las cuales se trabaja la especificidad del hecho pedagógico[24].

Realicemos un rápido recorrido por las principales y más reconocidas concepciones de la educación y pedagogía crítica transformadora[25].

i. Pedagogías socialistas. Durante largo tiempo, la existencia de formas de socialismo real como antípoda del proyecto capitalista y de períodos iniciales de la República española, llevan a estos grupos a conformar unas propuestas de escuelas fundamentadas en unos contenidos que realzan la construcción del mundo desde los sectores pobres, asalariados y oprimidos, en coherencia con la línea política trazada por el grupo triunfante, así como en la creación de las formas colectivas de aprendizaje como preparación para la vida social. De igual manera, se desarrollaron preguntas de metodologías para el trabajo laboral productivo (Manacorda, 1996).
ii. Pedagogías y escuelas cooperativas, desarrolladas especialmente en el paradigma francés, fundamentaron su trabajo en construir procesos de aprendizaje asociativo y el uso de las tecnologías de la época, con formas artesanales para las escuelas de sectores populares (mimeógrafo, correo escolar). Freinet, uno de los autores de corrientes críticas emancipadoras, cuando fue invitado en la década de los años veinte del siglo pasado a la reunión mundial de la Escuela Nueva, planteó no asistir, porque esa era la internacional burguesa de la Escuela Activa y Nueva (Freinet, 1973).
iii. La escuela como reproducción económica. En esta visión se considera que aquella es un aparato ideológico del Estado y que contenidos y metodologías están al servicio de la infraestructura (base) económica. Lo que se reproduce allí es la contradicción capital-trabajo y los trabajos en educación y pedagogía deben resolverse en la esfera de lo político y lo gremial, creando las condiciones para el derrumbe del capitalismo (Ponce, 1978). En ese sentido, pensar lo pedagógico sin el control del poder político es una forma de utopismo pedagógico.

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

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

iv. La escuela como reproducción cultural. Cuestionan la mirada mecánica de base material y económica, sobredeterminando los procesos sociales y culturales. Muestran cómo el sistema establece redes en lo educativo, a través de las cuales se forman los hijos de la élite y otra red para otorgar capital cultural a los hijos de las clases menos favorecidas (Bourdieu y Passeron, 1968), manteniendo la división estructural de la sociedad.

v. La escuela como reproducción política. Esta institución es subsidiaria del Estado y él es el productor de la hegemonía a través de la ideología, el que reproduce las relaciones sociales. En la escuela, esto se hace a través de la pedagogía, la cual se lleva a cabo en los sistemas del conocimiento aparentemente objetivos y desligados del poder, produciendo una separación entre trabajo manual e intelectual (Apple, 2001). Por ello, la escuela es un lugar de disputa por el significado y sentido de sus propósitos.

vi. La educación y la cultura, campo de lucha entre hegemonía y contrahegemonía. La esfera cultural donde se encuentra la escuela no es solo un campo de control y hegemonía, sino también el lugar en donde los grupos oprimidos luchan y resisten desde sus representaciones culturales (razón, género), lo cual se elabora en sus prácticas y discursos contrahegemónicos, donde los grupos y clases subordinadas construyen sus productos culturales (Gramsci, 1992).

vii. La Educación Popular. Recuperando la visión de contrahegemonía, plantea la construcción de una concepción educativa que, trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere del uso de metodologías y pedagogías que no solo se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de la contrahegemonía, para convertirlos en saber de lucha (Gadotti, 2003), dándoles su propia voz mediante procesos de participación, negociación cultural y diálogos de saberes, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos.

viii. La pedagogía como subjetivación. La pedagogía es una de las formas como en la sociedad se producen las identidades y, por lo tanto, es un dispositivo mediante el cual el sujeto se hace en su experiencia a través de sus procedimientos y reglas de acuerdo con la época histórica en la que vive. La pedagogía constituye esas formas de la verdad, de las prácticas sociales que lo constituyen como sujeto de experiencia (Foucault, 1990).

ix. La educación como descolonización. Parte de la idea de interculturalidad, reconoce la existencia de otros saberes existentes en las culturas colonizadas de África, Asia y América Latina, los cuales son negados por la existencia de un conocimiento hegemónico de tipo eurocéntrico, el cual controla a partir de la colonialidad que se da en cuerpos, conocimientos, deseos, haciéndonos como euroestadounidenses. Por ello, proclama la búsqueda de una educación propia que permita un diálogo de saberes, que visibiliza esas otras racionalidades y cosmovisiones, lo cual permite cuestionar la forma universal en que se mueve el conocimiento euroestadounidense (Walsch, 2006).

x. La educación como resistencia y *biopoder*. En el capitalismo de estos tiempos, que está en una nueva fase (Blandeau, 2004), ya no existe el adentro y el afuera. Las luchas se dan en el adentro y cada espacio va mostrando sus fisuras, y los individuos y grupos humanos con su *biopoder* (capacidades) dirigen desde su espacio concreto las luchas. Por consiguiente, la educación y la pedagogía, más amplias que la escuela, son hoy un campo de conflicto (Mejía, 2001a), en el cual, a través de metodologías, técnicas, didácticas, se da la lucha en la esfera pedagógica, por construir en y desde ella las transformaciones necesarias.

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

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

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

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

Sin embargo, para hacer real el hecho educativo y pedagógico, no es suficiente estar dentro de una corriente y una concepción. Esta toma forma concreta en los enfoques pedagógicos caracterizados como aquellos que resuelven en el orden conceptual y práctico el aspecto pedagógico derivado del paradigma, la corriente y la concepción por la que se opta, haciendo real que la pedagogía es la materialización de la concepción de educación que se tiene. Allí se hacen explícitos los actores, las institucionalidades, las interacciones y se les otorga lugar a las interacciones, según conciba a estos. Por esta razón, diseña estrategias específicas para los diferentes espacios de aprendizaje y para el acumulado de la institución educativa, en donde se trabaja de manera formal, no formal e informal. Por ello, propone unos entendimientos de esos actores en la apropiación del conocimiento, la manera de hacerlo y los resultados de esta actividad en términos de la construcción específica de lo humano en la esfera de la pedagogía.

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

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

El enfoque muestra todas las apuestas en la esfera de lo pedagógico; sin embargo, él debe concretarse en la línea metodológica, que es la manera como se operacionalizan las prácticas de los enfoques pedagógicos. En ellas, la educación alternativa ha sido muy rica, por la infinidad de prácticas que llevan a cabo a través de métodos específicos, los cuales señalan el camino procedimental, las dinámicas, las herramientas o los dispositivos que han de ser utilizados en cada acción en el tiempo y espacio educativo planificado y en coherencia con los actores del proceso.

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

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

Parece interesante esta búsqueda que se ha venido haciendo desde las pedagogías críticas y la Educación Popular, en cuanto le ha permitido a esta salir de un discurso crítico general de corte sociopolítico y de denuncia muy común en la tradición europea y norteamericana (McLaren y Jaramillo, 2007), para trabajar sus prácticas y conceptualizaciones desde la especificidad educativa y pedagógica. Esto le ha exigido construir sus herramientas, dispositivos y dinámicas, en coherencia con los ámbitos y espacios de aprendizaje, y con su propuesta de transformación social y política de los diferentes ámbitos de la realidad.

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

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

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

Toda la tradición de pedagogías críticas adquiere una especificidad en América Latina y, a la luz del acumulado de la Educación Popular, construye desde la práctica caminos específicos de acuerdo con los actores, movimientos y contextos, a medida que se decanta a sí misma, produciendo una conceptualización desde sus prácticas. En dicho lugar, algunos autores y autoras llevan a cabo síntesis de unos procesos sociales mayores y van dando forma a una teoría sobre la educación y la pedagogía, con sus especificidades y particularidades.

Pedagogías liberadoras y de la transformación social

Recogiendo el tronco fundamental de un periplo iniciado contemporáneamente por Freire, las pedagogías liberadoras y de la transformación social, nos colocan en un entendimiento de lo pedagógico que va mucho más allá de la pedagogía crítica, en cuanto la retoma y la recrea en un diálogo con ella y, en algunos casos, busca entender con especificidad los procesos de organización de cualquier actividad educativa, dado que muchas de ellas son movimiento social al mismo tiempo que práctica educativa (Mejía y Awad, 2003; Jara, 1986; Gutiérrez, 1985; Núñez, 1985; Peresson et al., 1983)[26].

Supuestos previos

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

La pregunta por la exclusión, la segregación, la marginación, la desigualdad y la represión en la esfera de lo social tiene formas educativas específicas y diferenciadas a través de una educación en la lucha y para la lucha que tiene en su horizonte no solo la transformación de las relaciones sociales educativas,

26 Ver toda la colección de revistas La Piragua, del CEAAL, entidad que ha animado el debate de la educación popular desde su creación. Disponible en internet en: www.ceaal.org.

sino la organización de los movimientos para la transformación de dichas relaciones sociales injustas en la sociedad. Su proyecto está enraizado en la construcción de movimientos sociales como una forma de construcción de lo público en estos tiempos, para hacer posible el proyecto emancipador y la acción educativa, se entiende en ese horizonte, en donde los sujetos se convierten en actores de construcción de lo público como un lugar de disputa de los intereses variados y, en ocasiones, antagónicos de la sociedad.

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

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

El quehacer educativo tiene sentido de liberación y emancipación de las formas que oprimen, controlan y dominan; esto significa en la práctica una política que desarrolla la capacidad de las personas para leer críticamente su realidad y transformarla. Allí, el ejercicio educativo construye un nuevo sentido de lo público democrático a partir de esos dispositivos que le van a permitir leer críticamente, dando lugar a diferentes apuestas de futuro de dicha sociedad y la construcción de otras formas alternativas de ella.

Concepción del proceso educativo

En esta mirada, el conocimiento no es más que uno de los componentes del hecho educativo, dado que su existencia está en relación y no se explica

sin la existencia de los saberes, los cuales existen en múltiples formas de la sociedad en las realidades concretas de los grupos sociales que concurren a cualquier actividad educativa y que desde las prácticas pugnan por convertirse en experiencias que hablen con sentido y unidad de la manera como esos saberes existen en múltiples y variadas realidades. Por ello, deben romperse las jerarquías y divisiones sociales que generan exclusión, en este caso, en la del conocimiento frente a los saberes (Fals-Borda, 2007). Esto hace necesario que se visibilicen estos saberes sometidos como un acto de conciencia para que se comprenda socialmente cómo se construyen (Max-Neef, 2003) y su fundamento epistemológico diferente.

De igual manera, de acuerdo con lo dicho en páginas anteriores, existe la elaboración de una crítica al discurso científico positivista (lógico-racional), en donde se desarrolla la idea de dos modalidades de la ciencia. La primera sería la positivista, en donde no hay ciencia sin contexto, donde existen las condiciones sociales y políticas que hacen posible su emergencia. Asimismo, no hay ciencia sin historia, es decir, ella no tiene verdades absolutas, sino que estas están en camino de reelaboración y autoconstitución permanente, donde esa historicidad muestra cómo ella emerge en un momento preciso y sigue desarrollándose. Un tercer componente es que no existe ciencia y conocimiento sin lenguaje, y allí están presentes los intereses de quienes los enuncian, crean y desarrollan. En ese sentido, no son universales por fuera de las relaciones de dominio y control, es decir, diversidad no homogeneizada. Es ahí donde emerge su cuarta característica, que no hay conocimiento y ciencia sin poder. Por esta razón, al comprender los tres puntos anteriormente mencionados, se explican las dimensiones del dominio que están presentes en ella.

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

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

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

Concepción de la pedagogía

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

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

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

Para poder hacer posible dichos principios, elabora prácticas y métodos alternativos de acuerdo con las realidades y actores que se le van presentando y, en ese sentido, no tiene un método único; simplemente establece algunos principios de crítica, transformación y acción como orientadores de su labor. En muchos casos, construye métodos híbridos porque recoge elementos ya desarrollados en otros lugares, en ocasiones, elementos progresistas de otros métodos, y reelabora su quehacer pedagógico en un permanente cambio. Por dicha razón, podríamos afirmar que se sale de la lógica de los contenidos y de la modelización pedagógica, buscando construir desde los principios metodológicos generales unos procesos en donde lo importante son los resultados críticos en la constitución de lo humano, visibles en sus capacidades cognitivas, afectivas, valorativas y de la acción, que han sido vehiculizados a través de dichas prácticas.

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

En el entendimiento de que la pedagogía es una acción práctica con consecuencias de transformación a distintos niveles, busca salir de la noción de instrucción y de enseñanza-aprendizaje como modelización pedagógica, reconociendo en la esfera pública de lo social toda una serie de procesos de socialización que tienen incidencia sobre hábitos, costumbres y culturas, y que

pudieran tomar por el camino del aprendizaje (no en el sentido conductista) para encontrar formas de este mucho más allá de los muros de la escuela.

Se pregunta por lo negado, por lo rechazado o excluido, por lo marginado en los procesos del saber y del conocimiento, y busca incorporarlos a un entendimiento de una sociedad que construye su unidad con base en la negación del conflicto como base ordenadora y constructora de la sociedad. Por lo anterior, el conflicto se convierte en un dispositivo no solo cognitivo y fundamental del proceso educativo y pedagógico. Por consiguiente, se habla en ocasiones de pedagogía de la pregunta (Freire, 1986), pedagogía del conflicto (Mejía, 2001a), pedagogía de la indignación (Freire, 2001) y la investigación como estrategia pedagógica (Mejía y Manjarrés, 2011), las cuales hablan de los dispositivos utilizados para realizar el sentido educativo de la acción y muchas otras formas más que al entrar en los campos de la realidad, deben romper la idea universal de pedagogía para construir esa relación educativa en el campo y lugar preciso, en donde lo pedagógico adquiere un sentido concreto para hacer posible los fines buscados. Es por esto que los métodos van a ser parte de una política de la experiencia, determinada por contextos, actores, fines y sentidos, dados por la pertinencia del hecho educativo.

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

La negociación cultural: una construcción de lo pedagógico[27]

Desde nuestra propuesta, la pedagogía se encuentra en el universo de las relaciones sociales que están presentes en todas las acciones educativas específicas,

27 Retomo acá y amplío elementos de mi libro escrito con Awad, M. (2006). *Educación popular hoy, en tiempos de globalización. Bogotá.* Ediciones Aurora.

así como en los escenarios y ámbitos de aprendizaje concretos. Por tal motivo, la reflexión que permite dotar de contenido lo pedagógico en la Educación Popular se guía desde un interrogante básico relacionado con el acto educativo: ¿cómo esos actores que se encuentran en el escenario educativo construido por la Educación Popular hacen el tránsito hacia nuevos aprendizajes, conocimientos, saberes y acciones a la vez que se empoderan y construyen el proyecto emancipador? La respuesta la hilvanamos desde lo que denominamos la ***negociación cultural.*** Veamos qué es y cómo opera este proceso central en la construcción de conocimiento y de nuevas formas de la acción.

Actores del proceso[28]

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

El sujeto de acción educativa

El participante de los diferentes eventos propuestos desde la Educación Popular es un individuo con una comprensión de su entorno, con una explicación que le permite intervenir en su mundo, construir interacciones con sentido e interpretar los nuevos fenómenos, pero que vive su mundo específico desde sus comprensiones. Este sujeto posee una competencia lingüística acorde con su contexto y construye un criterio de verdad derivado del juicio del colectivo

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

cultural al cual pertenece; asimismo, expone y desarrolla su visión y sus interpretaciones en ese grupo humano en el que estas adquieren sentido y unidad. Adicionalmente, categoriza y opina desde esquemas de acción socialmente validados y legitimados que le permiten construir prácticas sobre su entorno inmediato, a la vez que una visión propia del mundo.

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

La persona animadora de los diferentes eventos educativos

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

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

Las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas

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

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

Para las ONG, en cambio, gracias a la construcción de procesos sistemáticos y organizados, y a su capacidad de producción teórica derivada de las experiencias de trabajo, es mucho más cercana la posibilidad de impactos macro. En ocasiones, los intereses de las ONG presentes en estos procesos, chocan con intereses particulares de las organizaciones de base, generándose unos espacios conflictivos para ser cubiertos desde la perspectiva de la Educación Popular, en cuanto muchos de los procesos nuevos tienen una lectura de diferente corte frente a las transformaciones en lo político y lo gremial, que a la luz de las nuevas realidades de un mundo en cambio y la deslocalización de muchos de los asuntos que en el pasado reciente estaban determinados con mucha claridad.

Acercarnos a los actores del proceso es evidenciar la presencia de cosmovisiones, saberes e intereses diferentes, pero también, a la existencia de una secuencia en las prácticas sociales de los participantes de la Educación Popular. Esta secuencia, que permite reconocer los diferentes ámbitos de interacción e incidencia de la Educación Popular, va desde los procesos más individuales, es decir, desde la manera como cada actor accede a las primeras formas de lo social

(individuación), la interacción e incidencia en procesos de socialización, hasta manifestaciones más articuladas al ejercicio de lo público y a la participación en la construcción y participación en movimientos. La participación, posible desde el empoderamiento, les permite la representación de sus intereses y, en ocasiones, la construcción de canales de interlocución desde lo estatal con criterios de acción de la Educación Popular, mostrando una diversidad que no puede ser subsumida en una única propuesta metodológica.

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

Fundamentando el proceso

La actividad educativa construye un puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos, es decir, entre la **estructura previa** —construida según el lenguaje habermasiano en el "mundo de la vida"— con la que llegan los actores y los procesos críticos planteados desde las diferentes prácticas, como propósito de la Educación Popular. Un puente entre ese saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico y las diferentes formas culturales presentes en él, lo cual supone una relación de encuentro que reconoce la visión de la interculturalidad manifestada a través de diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no solo la base del proceso, sino también el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo.

Así como los actores son diversos, pues bien, ese fundamento también lo es. En el caso de los educadores populares que trabajan como animadores con grupos populares por su origen o en la universidad, estos reconocen de una u otra forma dominio sobre la problemática trabajada y claridad sobre la intencionalidad de la acción y los objetivos que se buscan. En ese sentido,

extienden sus habilidades metodológicas o conceptuales para recontextualizar sus saberes y construir en el reconocimiento del otro diferente y en cualquier medio en el que se encuentren y en el que esperan obtener un resultado práxico.

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

Por su parte, los actores participantes de los eventos educativos (muchos de los cuales pertenecen al mundo popular), organizan su acción teórico-práctica a partir de una serie de estereotipos y arquetipos que, en cierta medida, generan una mirada desde sus propios imaginarios, desde los cuales contrastan y reorganizan. Algunas de las características de ese pensamiento previo de los grupos populares se pueden caracterizar como:

- Explicaciones unicausales: los fenómenos son analizados y explicados desde una única causa que los origina. Así, por ejemplo, la violencia se explica por el gobierno, la ignorancia por falta de escuela, etc., no hay matices ni multicausalidades. Y, esta única causa, intenta convencer a otras causalidades, negándoles su posibilidad explicativa.
- La narración descriptiva como forma privilegiada de comunicación: en el lenguaje de estos sectores, la narración descriptiva se convierte en la base de su relación comunicativa. Dichas narraciones encadenan diversas historias en una misma secuencia, haciéndolas coincidir como parte de una misma lógica y derivadas unas de otras.
- El juicio valorativo sobre situaciones, fenómenos y personas se mueve en la mirada bipolar de lo bueno y lo malo. Existe una gran dificultad para diferenciar procesos en donde haya matices, elementos intermedios y totalidades múltiples con aspectos positivos y negativos.

- La prevalencia de imágenes dominantes en la toma de opción y decisión: a pesar de alguna información complementaria y de argumentaciones previas, la toma de decisiones sobre algunos problemas se hace desde imágenes muy dominantes que se mueven en el imaginario colectivo. Estas imágenes les entregan la seguridad de afirmaciones a las que se les otorga calidad de "verídicas". Esto es visible en la manera como actúan frente a espacios que tienen un poder que ellos consideran mayor que el propio.
- El peso de la experiencia cotidiana: con frecuencia sus explicaciones y afirmaciones se sustentan en que tal o cual evento les ha ocurrido —a ellos o a otros— muchas veces. Así, la validación surge de un criterio de referencia a lo empírico constatable en su experiencia que permite no solo explicar lo pasado o presente, sino también prever lo futuro.
- El comportamiento social se organiza en torno a estereotipos: a pesar de la fuerza de la experiencia y la vida cotidiana, hay una serie de estereotipos que operan a manera de "leyes" fijas desde los cuales no solo se hacen juicios de valor, sino que también se estructuran numerosos comportamientos, se valora la viabilidad de acciones y se establece lo que es posible modificar en el horizonte de su pragmática vital.

Acá, se quiere resaltar más que una caracterización detallada y rigurosa, la manera como esos saberes previos deben ser reconocidos para poder realizar la negociación cultural. Esto está determinado por el actor que participa en el proceso educativo; por ejemplo, para trabajar con jóvenes de este mundo de hoy, es necesario tener en cuenta que las estructuras, procesos de los actores participantes de la actividad, son parte de las mediaciones en que se llevará a cabo la negociación cultural.

Miremos otro ejemplo, en el caso de los jóvenes, debo tener en cuenta que hoy estos "nativos digitales" han constituido una nueva subjetividad que se reorganiza a partir de un entorno que, siendo virtual, a la vez es múltiple, masivo y personal, local y global, posicional y nómada. De esta manera, Huergo y Fernández (1999) los definen como "nómadas", adscritos a diferentes tribus o a ninguna, en donde la cultura mediática es muy importante. Ella hace referencia al conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías, y a la manera como su impacto y producción de significados, siendo su campo de operación la vida cotidiana.

Esos símbolos y abstracciones que se convierten en materias primas de nuevos procesos sociales son el fundamento de un nuevo proceso mente-información. Este proceso trae aparejadas nuevas formas de subjetivación de un saber que, desterritorializado, se relocaliza en espacios donde se entremezclan lógicas y temporalidades diversas, emergiendo un mundo de imágenes y sonidos que había sido relegado en el logocentrismo (predominio del pensamiento lógico racional) moderno y en las instituciones del saber y el conocimiento, centradas sobre dicho pensamiento.

Esta situación creada hoy por las nuevas realidades tecnológicas y del mundo digital produce cambios en la organización de mentes y cuerpos de estos grupos de edad, por ejemplo, en la manera en que producen la conexión de los dos hemisferios cerebrales (derecho e izquierdo), dando paso a una estética desde lo digital que es discontinua, interactiva, efímera y etérea. Estas son manifestaciones de un nuevo orden visual que se está constituyendo desde lo virtual manifiesto a través de la emergencia en estos cambios de la simulación que se producen en un tiempo espacio diferente al de la copia y la imitación.

El hecho tecnológico y comunicativo del mundo digital nos hace visible el cómo los aparatos no pueden ser vistos solo para su uso, ni solo como herramientas, sino que ellos al tener lenguaje, lógica, narrativa y manera de orientar la acción, están generando un nuevo sujeto de desarrollo, aprendizaje y socialización, el cual trae un cambio cognitivo producido por la nueva mediación estructural diferente a la del libro y la oralidad, y que es más compleja que el simple uso instrumental de las herramientas generadas por la tecnología.

Estas replantean el sujeto de la modernidad que estaba caracterizado en tematizaciones en frases como: pienso, luego existo (Descartes), con el método científico; conozco a la manera de Dios (Galileo); las leyes son las verdades de la naturaleza (Newton); la anatomía del mono es la clave de la anatomía del hombre (Darwin), y el conocimiento desde la unidad de apercepción pura (Kant). Todo este sujeto ha estado fundado sobre un centro; es la posesión de la verdad por medio de la razón, certeza que le da una identidad propia, la cual pertenece a la esfera de su interioridad. Por ello, el conocimiento se da siempre en un yo que es interior.

En las realidades virtuales y la manera de construir realidades en este tiempo, desaparecen algunas formas y se replantean elementos de las instancias centrales

de la autorregulación generadas en los procesos de socialización, Estado, Iglesia, familia, escuela y fábrica, esos elementos que me dotaban de una identidad en cuanto otorgaban un lugar, con un espacio y un tiempo determinados. Nos encontramos frente a unas modificaciones de amplio espectro, en tanto esos referentes únicos se vuelven múltiples; hoy no existe un único centro de referencia. Existen múltiples caminos; el consumo de imágenes de lo digital sitúa a las personas frente a nuevos lugares de experiencia y conocimiento, lo cual trae como consecuencia la reorganización de:

a. La corporeidad, como un nuevo lugar para la sensibilidad y la emoción. Nuevos lugares de interacción hacen más complejo el encuentro. Ya no es el cuerpo subordinado que le sirve a la razón ("mente para conocer").
b. La tecnología, como extensión de lo humano, hace que esa corporeidad produzca una organización desde afuera hacia adentro (principio de abducción).
c. Un nuevo sujeto de aprendizaje generado sobre nuevas bases cognitivas que replantean formas de acercamiento y relación al conocimiento.
d. Los soportes del conocimiento son múltiples, se crean figuras de razón más amplias, el libro deja de ser la única, produciendo una transición de las subjetividades construidas en esos nuevos soportes.

Estos elementos dan forma a la construcción de subjetividades sobre nuevas bases materiales y simbólicas, las cuales amplían las maneras particulares como se han conformado estas en la cultura occidental. Estas nuevas subjetividades y el peso social representado en la cantidad de niños, niñas y jóvenes como grupo etario hacen que la industria cultural de masas reelabore su estrategia sobre estos grupos de edad para constituir parte de esos cambios (bio) en parte de la estrategia de consumo, transformando dichos aspectos nuevos en dinámicas de mercado y construyendo unos consumos juveniles que comienzan a tener un peso grande en la economía al convertir sus gustos y deseos en mercancías.

En esta perspectiva, elementos como el cuerpo, el afecto, el hedonismo (placer) y lo visual sufren una mercantilización que busca incorporar a los jóvenes en esas lógicas de biopoder del capitalismo de estos tiempos. Debord (1996) ha planteado en estas nuevas realidades de un yo en relación con el cuerpo, que requiere ser visibilizado, lo que él denomina "la sociedad del espectáculo". En esta, el ser que se proyecta es el de la apariencia corporal y la exposición de la intimidad, constituyendo un yo que es reconocido a partir de su visibilidad,

en donde lo que se muestra pareciera ser su esencia. Esto produce un desplazamiento de la subjetividad interiorizada del pasado hacia una exposición pública del yo visible en sus peinados, formas del cuerpo al bailar, los colores de sus vestidos, los aderezos que pegan a sus cuerpos (*piercings*, tatuajes, etc.). También se incluyen las camisetas con referencia a equipos de algún deporte, así como músicos o personajes, ya que, a través de ello, están exponiendo sus sentidos y sus maneras de producirlos.

Todas estas realidades aparecen mediadas por procesos de clase social, género, etnias, orígenes culturales y mundos familiares, haciendo que nos encontremos en esta perspectiva frente a multitud de culturas juveniles, lo cual abre una diversidad que debe ser pensada y trabajada en sus particularidades y especificidades, sacándola de la ficción de que es "una" cultura juvenil. En muchos casos, los estudios se centran en los grupos que muestran particularidades de enfrentamiento y confrontación a lo establecido, sobredimensionándolos, olvidando ese día a día que viven muchos jóvenes con un sustrato básico de este tiempo, pero con sus especificidades cotidianas determinadas por el nicho específico de vida en el cual el joven vive y crece.

Por esta razón, trabajar experiencias que tienen prácticas con este tipo de joven, que es el común y corriente, también va a ser significativo, en cuanto va a mostrar la manera como estas realidades los impactan a ellos y, por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de generar reconocimiento, identidad, agrupación y sentidos de lo personal y lo público con particularidades específicas.

Reconocer el pensamiento previo, sus formas de operar, sus estereotipos, sus prejuicios y sus habilidades y capacidades es básico para los procesos de aprendizaje práctico que encarna la Educación Popular, ya que ellos funcionan en cada sujeto como un filtro que selecciona lo nuevo que se puede integrar a sus visiones y acciones, es decir, como mediación. Es en ese horizonte donde se sitúan los dispositivos (herramientas) del acto educativo. Sin este reconocimiento, es muy difícil establecer una mediación que permita una comunicación educativa y lleve a desarrollar opiniones más amplias y comprensiones más globalizadoras. El reconocimiento de lo diferente está a la base del proceso educativo en la Educación Popular.

De allí la importancia de lo comunicativo y de los instrumentos que se establecen como mediación en los procesos de Educación Popular. No se trata de

hacer el uso instrumental de aparatos y medios o dinámicas de grupo, sino de abordar el acto educativo mismo como negociación cultural que se puede lograr con múltiples herramientas en coherencia con el actor que se trabaja; ellas son parte de un proceso **educativo-comunicativo**. Esto se vive de manera inconsciente en muchas personas que hacen comunicación popular, ya sea con micromedios o con *mass media* (Hleap, 1991).

Ahora bien, el proceso personal nos muestra una secuencia en la cual la afirmación de individuación y la claridad en sus preconceptos y saberes es una condición necesaria para que cada sujeto pueda dar el paso a incorporar nuevos elementos en su vida cotidiana. Solo en el momento en que la persona logra hacer una nueva síntesis entre su individuación, sus preconceptos, conocimientos y su entorno, podemos afirmar que el contenido educativo y los resultados del aprendizaje han logrado su contexto de acción correspondiente.

Finalmente, la constitución de dicha subjetividad presente en el escenario o ámbito de aprendizaje supone una serie de elementos presentes en su forma de operar que deben ser considerados para abordar la construcción colectiva de saberes y conocimientos. Este aspecto es que le da piso de realidad al empoderamiento. Dichos elementos son:

- **Cultura**. La visión del mundo y la manera de inscribirse y actuar en él, están mediadas por las particularidades culturales de las regiones de procedencia de esos actores educativos y las formas variadas de ellas, constituyen la actividad educativa como un hecho de interculturalidad, base de la negociación cultural, lo cual es el fundamento de los saberes que se llevan a toda acción educativa.
- **Mentalidad**. A la especificidad cultural y de contexto se suman las particularidades individuales, fruto de cada historia de vida. Ellas hacen que en la relación educativa se comprendan más algunos elementos que otros. De esta manera, existen sujetos con mayor posibilidad para memorizar, otros para argumentar, para interactuar —esto gesta también narrativas específicas—, para compartir experiencias de la vida o para manifestar afecto, etc. Todos estos elementos marcan énfasis que son decisivos en las posibilidades de aprendizaje.
- **Representación**. Los sujetos conocen desde modos de representación diferentes. Esto, sumado a los elementos anteriores, hace que los términos del intercambio educativo sean múltiples. De tal manera,

el aprendizaje efectivo y con sentido solo es posible en el momento en el que se pueda establecer ese puente de interés y de posibilidad pragmática entre quienes establecen la interacción educativa específica (Zona de Aprendizaje Próxima).

- **Simbolización**. Los resultados de la acción educativa están en relación con aspectos que en el mundo práxico tienen significado y sentido. La posibilidad de cambio, de transformación y de resignificación, se da en los aspectos en los que la simbolización es posible.
- **Mediadores de aprendizaje**. Todo ser humano sabe y ello ha sido construido a lo largo de su periplo de vida. Por ello, encontrar los mediadores (dispositivos) adecuados, va a ser muy importante para encontrar la Zona de Aprendizaje Próxima, por quien lleva a cabo la actividad educativa.

Los cinco elementos anteriores, constitutivos de la base subjetiva de todos los seres humanos, enmarcan el sentido de la acción educativa. Desde ellos, el sujeto y los grupos específicos, al tomar decisiones colectivas, organizan el entramado que les permite debatir, negar, argumentar, replicar y, de alguna forma, construir en la práctica la toma de decisiones. Estos elementos, trabajados integralmente, configuran el poder individual que permite acciones de modificación tanto en la estructura de individuación como en la estructura de socialización, haciendo posible el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, valorativas y de acción.

Es desde dichas características que podemos hablar de un aprendizaje situado, en cuanto parte de una realidad múltiple y variada, pero en la interpretación y visión que le da el actor presente en la actividad educativa. En este sentido, la base del aprendizaje no es solo cognitiva y plantea la necesidad de comprender esos múltiples factores contextuales y subjetivos que están presentes en toda práctica educativa, haciendo real que el aprendizaje es social y que su construcción se desarrolla con las herramientas (dispositivos) sociales vinculados social, afectiva y valorativamente a los sujetos de la acción; por esta razón, deben ser trabajados como mediaciones. Es allí donde saberes, conocimientos y teorías, son creados y construidos en esas condiciones y les permite a quienes las elaboran pertenencia e identidad, así como diferencia frente a otras y, por lo tanto, una posición que les va a permitir actuar en el mundo.

De la misma manera, el reconocimiento de la diversidad de intereses existentes en cualquier colectivo humano —lo cual los lleva a buscar diferentes satisfactores para sus necesidades— hace que la negociación cultural y el diálogo de saberes se lleve a cabo siempre en condiciones grupales. En estas circunstancias, la actividad del grupo otorga papeles a los individuos, haciendo real la individuación. Somos seres sociales en la acción, fundamento de todo aprendizaje y de la necesidad de la cooperación entre las personas para construir el mundo en el que operan, y al ser puestos en los escenarios y ámbitos de la acción educativa, constituyen el aprendizaje colaborativo.

El proceso pedagógico

La Educación Popular, en la perspectiva planteada en estas líneas, propone para las prácticas que se llevan a cabo desde su concepción y, por lo tanto, presentes para cualquier tipo de educación en donde ella intervenga, así como en el diseño y desarrollo de un acto educativo y en los escenarios de aprendizaje, hacer posible una relación de **negociación cultural**[29]**,** a partir del encuentro de los diferentes que concurren a cualquier actividad educativa de esas diversas lógicas, percepciones, visiones, saberes y conocimientos. Esto permite que los productos colectivos resultantes tengan sentido y unidad práctica para cada sujeto.

La negociación cultural encuentra su fundamento en la consolidación del proceso histórico de la Educación Popular y en la manera como esta problemática hace su tránsito en una serie de enunciados que, en sus múltiples desarrollos, han ido planteando unas formas de existencia propias de dicha constitución y que hacia el futuro abren pistas de investigación importantes a la hora de consolidar su acumulado. Trazaré acá unos pequeños inicios que han de ser profundizados por los educadores populares.

En esta perspectiva, el tronco básico lo abre Simón Rodríguez, cuando plantea un ser latinoamericano que ha de construir una manera distinta que nos hace de acá y no de Europa. Allí encontramos enunciaciones clave como: "ser americanos", "pensar por cuenta propia", "reconocer el saber de nuestra

29 Reelaboración que hemos hecho de la tradición de la educación popular, retomando el término de "diálogo de saberes", enriqueciéndolo con la mirada de Jerome Bruner (1984), cuando nos habla del Diálogo Cultural, y reconstruyéndolo en la categoría de Negociación Cultural.

tradición", "inventar nuestras instituciones", y muchas otras que uno encuentra en su obra y que, si se hace un rastreo de su texto "Inventamos o erramos" (Rodríguez, 1979), nos dará claves particulares de una problemática que debe ser reconstruida en las huellas de su pasado y con el sentido epistemológico con el cual fueron enunciadas.

Otro tronco interesante ha de encontrarse en Pérez (1962), quien da contenido y forma propia a la cosmovisión indígena, sembrando las bases del reconocimiento del mundo indoamericano como matriz de interculturalidad, de la cual es un buen ejemplo su propuesta de "arquitectura escolar", la cual plantea para las escuelas indígenas una espacialidad constituida desde su matriz cultural comunitaria.

De igual manera, en Mariátegui, la endogenización del marxismo da como resultado no solo su versión indoamericana, sino el reconocimiento cultural y gnositivo diferente del mundo indígena, lo que da forma a existencias de conocimientos sobre otras bases culturales. En ese sentido, la Investigación Acción Participativa recoge dichas tradiciones en lo que va a llamar la existencia de los saberes populares, los cuales cuentan con una racionalidad y una lógica propia generada por sus contextos de producción, lo que va a permitir explicar el mundo, diferenciándolo de los procesos del conocimiento propio de la episteme de la modernidad.

Esa veta se vuelve muy rica en los desarrollos de la Educación Popular a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, en cuanto la idea de saber popular enriquece la búsqueda de esas epistemes propias de nuestra realidad y, en ocasiones, en diálogo con las teorías críticas euroamericanas, le da contenido a partir, por ejemplo, de las sociologías de la vida cotidiana (Heller, 1972). Ello da paso a diferenciar entre saber cotidiano y saber elaborado. De igual manera, en su versión comunicativa, la teoría de la recepción cultural y la mediación abre el campo a establecer las diferencias entre la cultura "culta" y las culturas populares, y la manera como son producidas en sistemas propios de significación, sentido que venía desarrollando sobre las culturas populares de Certau (1996), y en nuestras latitudes, Martín-Barbero (1986).

En la Educación Popular, ese reconocimiento del saber popular y de la diferencia cultural derivada de un mundo práctico-experimental, vivido por estos grupos como un saber propio de su experiencia de vida, se convierte en el principio

desde el cual establecen su relación estos grupos, tanto para su interacción como para su participación social, y da forma a la idea preliminar del "diálogo de saberes", como forma de relación básica de cualquier mediación educativa.

El ejercicio del diálogo de saberes en el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural da cuenta de cómo el saber popular lo es como una forma de la cultura en el reconocimiento de que en lo popular conviven multitud de formas culturales diferenciadas, es decir, no es homogéneo. Es necesario negociar entre ellas para construir los elementos comunes y de diferenciación que les permitan iniciar tareas conjuntas. En esta perspectiva, la negociación da forma a la posibilidad de organizar agendas, luchas, para hacer posible una acción compartida por los diferentes que buscan transformar las condiciones de injusticia y desigualdad en que se encuentran para que emerja la transformación y la emancipación como parte del proceso social, político o educativo planteado.

De igual manera, el reconocimiento de dichos saberes culturalmente diferenciados los pone en negociación permanente con los conocimientos disciplinarios y muestra en este ejercicio de producción de su saber la manera como los enriquecen y los complementan. En algunos casos, estos conocimientos se establecen como otros desde sus epistemes particulares y no asimilables a otras. Este camino ha comenzado a ser alimentado en una negociación cultural que pone en juego los saberes prácticos y los saberes de la experiencia, dando forma a otros tipos de conocimientos y saberes que se vuelven fronterizos en cuanto interlocutan con otros que tienen otros fundamentos y que se convierten en la clave de cualquier actividad educativa, enriqueciéndola, pero a la vez exigiendo metodologías para su tratamiento.

En este sentido, toda acción educativa es un ejercicio de negociación cultural, a través de la cual la interculturalidad se presenta como eje de toda práctica educativa no homogeneizante, en cuanto toma forma en el reconocimiento de lo diferente, que a través del diálogo explicitan su identidad, pero que al emprender la acción deben negociar para reconocer qué de lo diverso va a ella y es susceptible de producir procesos de transformación y modificación de prácticas.

La experiencia educativa pretende que los actores se puedan movilizar en acciones concretas dentro del horizonte de un proyecto que todos han ayudado a construir, tiene significación para cada persona y su entorno, y cada cual está en capacidad de controlar y transformar. Estas condiciones generan

conflictos que, recuperados como dispositivos, hacen posible una Pedagogía del Conflicto, reconstruyendo sentidos, permitiendo el empoderamiento de los actores sociales y dándole forma en la acción pedagógica específica al aprendizaje problematizador.

En ese sentido, reconoce a ese conflicto existente bajo múltiples formas (cognitivo, afectivo, valorativo y de sentido) como constructor de apuestas y sentidos en los grupos, en cuanto les da un norte hacia dónde dirigir la actividad y sus pasos, dando forma a este aprendizaje, el cual se constituye desde el tratamiento a las tensiones provocadoras del conflicto y colocarlas como contenidos del proceso educativo que se desarrolla. Esto, en su desarrollo y explicitación, genera dinámicas de aprendizaje a partir de la perturbación y la desestabilización, que va propiciando la negociación permanente y la emergencia de nuevas respuestas a los problemas planteados, generando nuevas preguntas. En este ejercicio se construyen dichas capacidades, las cuales dota el acto educativo a sus participantes, a la vez que hace concreto el aprendizaje problematizador y muestra a la negociación cultural como un proceso más amplio que el diálogo de saberes, al cual no niega, pero sí reelabora.

Desde este punto de vista, la experiencia educativa debe considerar algunos aspectos que permitan ese logro de sentido y de unidad práctica:

- La actividad desarrollada debe trabajar desde las inclinaciones y habilidades del sujeto, de tal manera que pueda desarrollar posteriormente un "hacer" permanente y más cualificado sobre su realidad, reconociendo que ellas son variadas y fundamento de la individuación.
- La acción por la que se opta debe tener sentido en el contexto de cada sujeto, él la sitúa en su mundo como mediación para transformarlo.
- La continuidad del aprendizaje logrado y llevado a la vida debe ser significativa para cada sujeto, permitiéndole sentir que esa experiencia le significa autoconstrucción (Luria, 1979; 1980).
- El reconocimiento en el proceso educativo de otras habilidades, además y más allá de lo lingüístico y lo lógico. El aprendizaje no solo se manifiesta en procesos verbales y de construcción lógica, sino también en otras formas de organización y representación que, al encontrar espacio en la actividad educativa, hacen que el proceso de negociación tenga menos resistencia (Gardner, 1995).

- La valoración de las teorías, explicaciones e interpretaciones de los sujetos, en cuanto a su visión del mundo como punto de partida desde y con el cual se reprocesa críticamente la mirada y la postura sobre los procesos sociales.
- La flexibilidad debe levantarse como un criterio básico de construcción no solo del momento educativo —que permite nueva información y nuevas habilidades—, sino también para que estas sean recontextualizadas por la vía de la acción en su medio y en su experiencia cotidiana (Vygotsky, 1962), permitiéndoles a los sujetos participantes un empoderamiento real sobre su acción.

El proceso básico pedagógico, esto es, la negociación cultural, busca crear los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y los saberes propios de las actuaciones derivadas de estos, así como en las capacidades cognitivas, afectivas, valorativas y práxicas que se construyen. Por esta razón, es tan importante para los educadores populares crear las condiciones previas más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas, haciendo del acto educativo un acto global de **recontextualización**, en cuanto los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje son recogidos desde el lugar social y cultural del "otro".

La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo que reconstruye vivencias a partir de la realidad, genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación/autoformación, todo ello para hacer posible la transformación. Por consiguiente, la negociación cultural no es solo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje, en cuanto no existe un adentro y un afuera, sino una mediación que se constituye por la manera como se está en el mundo y en relación entre todas las cosas.

El encuentro entre saberes y estilos de aprendizaje exige cambiar la mirada en torno a la actividad educativa y a los escenarios de aprendizaje, teniendo en cuenta unos criterios necesarios para que la negociación sea posible como estrategia pedagógica. Algunos de esos criterios son:

- El acto educativo produce una recontextualización desde cada actor participante y, por lo tanto, debe ser planteado como un proceso y un propósito lo suficientemente flexible que pueda recoger los elementos reconocidos como aportes en ese diálogo de saberes diferentes, para recrearlos en cada contexto y espacio de acción = **Aprender para la individuación**.
- La actividad educativa es un encuentro de comprensiones diferentes desde el reconocimiento de la interculturalidad, la cual permite construir unidad en la diversidad. La precondición del diálogo y la posibilidad de un nuevo saber, supone reconocer la diferencia y abandonar un aparente igualitarismo metodológico que cree que en una relación horizontal quedan anuladas las diferencias = **Aprender de lo diferente**.
- La contrastación de lo aprendido está en la acción. Plantearse así el problema no es resolverlo por vía empírica, sino encontrar una nueva síntesis a partir de la cual las mediaciones educativas puedan incidir en la capacidad de transformación de la realidad desde los procesos más micro (resistencias) vividos en la cotidianidad de los actores, hasta las posibilidades más sociales (acción política directa) vividas en la globalidad de la sociedad = **Aprender para la acción transformadora**.
- La Educación Popular requiere, de un lado, de una pedagogía coherente y flexible con los procesos de aprendizaje que agencia, y de otro, de la capacidad para establecer esa reflexión, diferenciándose de otras perspectivas, intencionalidades y propuestas. No obstante, la Educación Popular debe exigirse a sí misma una negociación para conocer o reconocer y diferenciarse del acumulado de otras pedagogías, especialmente aquellas que se juegan en el ámbito de la escolaridad y del conocimiento académico acumulado = **Aprender a aprender**.
- La Educación Popular debe abrirse a comprensiones variadas. Este es tal vez el criterio más difícil de asumir, implica romper con la tradición de un pensamiento político hegemónico que solo acepta comprensiones únicas y descalificar las diferencias. Por el contrario, la negociación exige capacidad de interlocución con muchas otras formas de acción y muchas facetas del conocimiento y de sus posibilidades de realización, así como la conciencia de la necesaria reelaboración de las pedagogías críticas = **Aprender del conflicto**.

- La propuesta pedagógica de la Educación Popular tiene la capacidad de construir nuevas nociones. El acto educativo entendido como negociación asume que, si cambian las condiciones del contexto, las nociones con las cuales los sujetos interpretan sus realidades (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc.) también se transforman. Esto significa una gran capacidad para construir nuevas teorías, metodologías y prácticas de mediación derivadas de las nuevas realidades = **Aprender a cambiar en medio del cambio**.
- El acto educativo desplegado desde la Educación Popular implica no solo la vida cotidiana de los actores, sino también una lógica del conocimiento ligada a procesos de praxis. De allí que los educadores populares debemos velar por las acciones educativas, revisar los procesos metodológicos, ajustar los dispositivos y ser más responsables éticamente (Rabellato, 1995) con los resultados, de tal manera que efectivamente trabajemos en la construcción de una praxis emancipadora = **Aprender a empoderarse produciendo conocimiento y saber**.

Pedagogía y aprendizajes

Los procesos de la Educación Popular por su concepción y, ante todo, por sus exigencias práxicas, remiten mucho más al mundo del aprendizaje que al de la enseñanza y desechan la instrucción, en la medida en que la actividad educativa busca de manera intencionada operar cambios en los sujetos que permitan construir "algo diferente": habilidades, actitudes y prácticas, conocimientos críticos e intervenciones sociales. La experiencia y la reflexión de estos años nos ha mostrado cómo los sujetos participantes en los procesos educativos de la Educación Popular, acceden poco a poco a nuevas actitudes como producto de la revaloración de sus experiencias previas y la reflexión sobre la experiencia vivida. Esto les permite reordenar el escenario social dentro del cual cada uno de ellos actúa, logrando un empoderamiento visible en la práctica social del individuo y en las organizaciones sociales en las que participa como actor.

El tipo de aprendizaje requerido en la Educación Popular va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en este se da apenas el reordenamiento y reorganización de la enseñanza, manteniendo la lógica del proceso centrado en el conocimiento eurocéntrico, así como la transmisión y la asimilación del pensamiento científico. Si bien la Educación Popular no niega el proceso de

enseñanza-aprendizaje, sí lo desborda, pues tanto su objeto como sus "porqués", sus "paraqués", sus "dónde" y "a quién" hacen que sus "cómos" sean diferenciados, de acuerdo con el cómo se respondan esas preguntas que auscultan la pertinencia de la educación que vamos a realizar. Entre los elementos que caracterizan el aprendizaje posible desde la Educación Popular, podemos señalar los siguientes:

- El aprendizaje depende de la experiencia y conduce a cambios y transformaciones de la misma: de esta manera, la acción educativa puede estar separada de la enseñanza, pues no se trata de pautas de comportamiento escritas que deban ser asimiladas para ser practicadas. En cambio, se trata de la reestructuración del quehacer de cada sujeto (pragmática de la acción).
- El aprendizaje opera con dispositivos diferentes: en la enseñanza y en el aprendizaje, los dispositivos de regulación son mucho más claros y funcionan como didácticas, en cuanto su objetivo es legitimar saberes que tienen una existencia en la sociedad. En ese sentido, buscan la información y la apropiación de conocimientos y la producción de saber a través de dispositivos que se acomodan a las estructuras cognitivas. En la Educación Popular estamos frente a estructuras de acción y ellas modifican inmediatamente los procesos de vida cotidiana en donde están insertos los actores, así como las teorías y representaciones que estos poseen (aprendizaje situado).
- El espacio de aprendizaje es amplio: se trata de operar en los lugares en donde los actores desarrollan sus vidas, sin duda, diferentes a los escenarios delimitados por la enseñanza que pertenecen a un universo mucho más institucionalizado (aprendizaje contextualizado).
- El aprendizaje en la Educación Popular construye una relación individuo-realidad: que configure una autoconciencia y una apropiación de estructuras de acción que le abren a cada actor-sujeto posibilidades de prácticas transformadas y transformadoras (aprendizaje para la individuación).
- El aprendizaje en la Educación Popular establece nexos sujeto-sociedad: no es solo un fenómeno de autoconciencia, es un aprendizaje entendido como constitución y desarrollo del ser social con intereses transformadores, visibles en una nueva acción humana marcada ahora por el empoderamiento sobre sentidos, contextos y procesos (aprendizaje para la transformación).

- El aprendizaje se entiende como construcción y significa para cada actor dejar atrás las verdades para construir una unidad de sentido en la que se pregunte por el mundo al cual pertenece su conocimiento, por los sujetos que lo practican, por su unidad interna y por la coherencia con el proyecto social en el cual se inscribe, en ocasiones, esto desencadena procesos de deconstrucción de sus imaginarios anteriores para reconstruirlos con sentido transformador (aprender a desaprender).
- El aprendizaje logrado constituye una unidad sujeto-contenido-acción: de esta manera, se saca de su versión puramente instrumental para situarse en una unidad en donde la idea de formación permanente reorganiza el mismo proceso de aplicación y uso instrumental de lo aprendido, construyendo un sentido social crítico de la práctica educativa (aprendizaje crítico).
- El aprendizaje en la Educación Popular resignifica las realidades de los actores y plantea la reconstrucción de las mediaciones sociales que él va a instaurar en su acción social: esto exige conciencia crítica sobre el sentido, mecanismos y canales del poder que circula en las actividades educativas y en las demás actividades que realiza, proyectando una vida con sentido (aprendizaje reconstructivo).

Todo este proceso se da en un proceso social que, además de constituir al sujeto como ser social, permite en las relaciones con el otro y la sociedad encontrar su sentido, dando forma a un aprendizaje colaborativo en donde lo más importante es el proceso y la manera como los diferentes participantes se involucran en una acción que es grupal y social en su dinámica y en sus resultados.

La Educación Popular se distancia de los procesos de enseñanza tanto por los resultados sociales que busca, esto es, el empoderamiento de actores y la transformación de la realidad en la cual operan, como por la vocación de lograr aprendizajes para la acción emancipadora. Sin embargo, la investigación y el seguimiento nos ha mostrado la existencia de diferentes sentidos y usos de dichos aprendizajes que reorientan y dan forma y especificidad al proceso, en coherencia con los ámbitos de su realización, así como por los resultados que se quieren obtener: aprendizajes para la individuación, para procesos de socialización, para vinculación a lo público, para la participación en procesos de movimiento social, para participar en procesos de gobiernos y para intervenir en lo masivo. Por límites de espacio, acá se referencian dos de esos

grandes ámbitos: los aprendizajes de individuación para la acción social y los aprendizajes para la institucionalidad social.

Es importante señalar la necesidad de tener claro en los objetivos de la acción educativa el tipo de ámbito con el que se va a trabajar, ya que ello determina los espacios de aprendizaje con los que se trabajarán, los dispositivos a utilizar y el proceso educativo a desarrollar. En muchas ocasiones, la acción educativa es nula en términos del logro pretendido. Las intervenciones sin claridad a este respecto y con instrumentos inapropiados para el contexto de aprendizaje, acción y práctica social de los actores, hacen que, a pesar de que las personas participen en la actividad y la evalúen como positiva, el efecto educativo quede neutralizado, ya que los dispositivos organizados no construyen la mediación en coherencia con el tipo de aprendizaje buscado en la actividad.

Aprendizajes en ámbitos de individuación para la acción social

Se refiere a los procesos a través de los cuales los participantes en actividades educativas hacen una traducción de los contenidos y procesos de la actividad educativa en un primer ejercicio de interculturalidad, en el que reconoce lo propio y lo diferente para hacerlos posibles y con existencia real en sus prácticas cotidianas, individuales, grupales y de socialización, con el propósito de incorporar modificaciones y cambios. Algunas de las características de este tipo de aprendizaje son:

- Este aprendizaje se da en un contexto cultural específico, es decir, en un espacio que corresponde a la tradición del sujeto-educando, quien al convertirse en sujeto educador con respecto a otros sujetos, propio de cualquier práctica de negociación cultural, la cual implica el doble papel en todos los participantes de cualquier actividad educativa, no solo recontextualiza su propia experiencia y sentido de vida, sino además, asume símbolos y formas de expresión específicas que valoriza con sentido para ese grupo humano (familiar, de amigos, etc.) tratando de producir y construir nuevas relaciones con un nuevo significado.
- Este aprendizaje articula los procesos de individuación y de socialización: los seres humanos se convierten en sujetos sociales de aprendizaje que, en forma consciente, uniendo lenguaje, acción y simbolización e interactuando con el presupuesto de un mundo y

proyecto común, reorganizan sus relaciones de trabajo y sus lenguajes y establecen preguntas sobre el poder. Podemos decir que es el momento en donde aparece con claridad lo inseparable y complejo de la vida humana (histórica, cultural, biológica, psicológica y social) (Maturana, 1992).

- Este aprendizaje permite a cada actor recuperar su experiencia como ser humano dentro de su grupo cultural y reconstruirla en el mismo, empoderándose en un ejercicio de autorreflexión en el cual se autoconstruye.
- Este aprendizaje permite que las conceptualizaciones que los sujetos realizan sean llevadas a situaciones específicas de acción que cada uno puede controlar y a contextos donde cada uno las puede explicar desde sus intereses.
- Este aprendizaje permite que cada sujeto incorpore tanto procesos de lenguaje como otros más amplios relacionados con su propia historia. Escenarios en donde cada uno es capaz de reorganizar y replantear su medio social, transformándose a sí mismo mientras se posiciona como actor de su propia vida.
- Este aprendizaje sucede en un contexto que tiene su propia lógica: la manera como cada actor organiza la acción y se implica en lo que le es posible, hace evidente que existe una codificación de mensajes, que se da en la reorganización de su mundo y que se retoma lo que otros le aportan, siempre y cuando pueda elaborarlo en sus propios términos (Mariño, 1988).

Por todo lo anterior, el educador popular debe respetar los términos en los que se da la interacción e incidencia educativa y tener en cuenta que es en ese escenario de aprendizaje donde se producen las mediaciones necesarias para lograr las transformaciones hacia las que se dirige la propuesta de su pedagogía como una mediación que impacta las diferentes esferas de la vida, pero construida en un ejercicio de empoderamiento personal.

La negociación cultural en su aprendizaje en los ámbitos de individuación para la acción social

Producir unos términos reales de intercambio en este tipo de aprendizaje significa tomar plena conciencia de los conocimientos y saberes que guían a las personas involucradas. En una caracterización todavía inicial, encontramos

algunos elementos a considerar: la experiencia vivida, el espacio de socialización que marca a cada actor, su entorno de afectos y acciones, sus valoraciones (intereses), los lugares en los cuales organiza lo que le es esencial y la manera como todo esto construye su tejido social y marca las formas de la actuación social en donde lleva a cabo su ser social.

Al lado de estos elementos surgen unas interacciones a partir de las cuales se crea opinión, se intercambian entendimientos y se construyen acuerdos para la acción. Todo esto ocurre en el imaginario de interpretación de cada sujeto y grupo, y en el lenguaje de comunicación cotidiana, haciendo que, a su contexto social, se le negocien nuevos objetos simbólicos. De esta manera, se opera un acuerdo y un entendimiento compartido que hace posible la acción desde el saber culturalmente acumulado en ese grupo, potenciando la imaginación humana (Castoriadis, 1989).

Cualquier interacción e incidencia en grupos humanos que participan de este nivel de aprendizaje requiere que los términos de la negociación cultural estén muy claros. Por lo tanto, es necesario entender que la negociación es y ocurre entre diferentes. Construir esa relación pedagógica exige al educador popular capacidad para crear tanto el escenario como la relación misma entre los sujetos, y esa capacidad no solo proviene de su formación profesional, sino también del entendimiento de dichos procesos más profundos de los grupos humanos, su cultura y localización en sus territorios y de su disposición para hacer posible otra forma de circulación del poder. Por ello, requiere de esa "disposición personal" en la que hace explícito el poder que le da y construye la relación pedagógica.

En este tipo de aprendizaje, la negociación cultural se concreta en algunos de los siguientes aspectos:

- Se negocian culturas: este, que parecería un aspecto de sentido común, es uno de los más olvidados en las intervenciones. El lenguaje, los códigos y los imaginarios con los que nos expresamos requieren de procedimientos, mecanismos y formas coherentes con los sentidos y símbolos de los grupos participantes, ya que son culturas diferentes, pero también desiguales (interculturalidad).

- Se negocian mediaciones: si lo que se está propiciando es un encuentro entre diferentes, se debe ser consciente de que los dispositivos (poder-saber) son los que van a viabilizar la coordinación de acciones, la construcción de normas y la configuración de pautas para la transformación de los contextos (espacios de aprendizaje).
- Se negocian sentidos: la introducción de nuevos sentidos (sociales, culturales, de gestión) en los grupos, implica reorganizar —negociar— la elaboración y organización previa que estos tienen de su mundo. Esta negociación permite que sociedad e individuo se configuren de manera recíproca, creando un escenario en el que se visualiza si los sujetos aceptan y asumen (o no) dichas transformaciones (Zona de Aprendizaje Próxima).
- Se negocian representaciones: a los escenarios de la Educación Popular concurren diferentes miradas sobre el mundo que evidencian los sentidos, concepciones y formas de organizar que tiene cada grupo humano. Si el educador popular entra a la actividad educativa rompiendo dichos códigos de simbolización, solo recibirá rechazos, aun cuando estos ocurran en el silencio; la emancipación es una construcción que reorganiza los sentidos éticos del actuar humano.
- Se negocian saberes técnicos: es necesario reconocer que existen formas de hacer que son propias de ciertas habilidades y culturas. Cuando, desde una mirada tecnicista y, por qué no, cientificista, el educador popular busca introducir ese saber sin negociarlo, *desempodera* a los grupos con los que trabaja, haciendo que estos se apropien en forma instrumental y mecánica de él.
- Se negocian institucionalidades: las instituciones sociales se expresan como una forma de organización y movimientos, mediante los cuales las comunidades humanas alcanzan una serie de acuerdos intragrupales y formas de actuación en la sociedad, construyendo lo público como una disputa de intereses. Negociar en este nivel supone capacidad para lograr acuerdos más colectivos para discutir, por ejemplo, cómo lo suyo es representado por la institucionalidad y cómo ella porta y comporta dichos intereses mayores.
- Se negocia la lógica interna del aprendizaje: el educador popular debe ofrecer claridad sobre su proyecto pedagógico y sobre los dispositivos que utiliza, para desde allí, develar la lógica interna que permite los resultados de la acción educativa, de tal manera que estos no aparezcan

como logros simples del diseño metodológico, sino de la concepción pedagógica en la que se basan los dispositivos utilizados en el proceso y de la manera como lleva a cabo los empoderamientos.

Los aspectos anteriores muestran una forma de aprendizaje que trabaja en la vía de la reconstrucción cultural y reorganiza los espacios cotidianos para disponerlos de manera que puedan disputar sus propias comprensiones en espacios más amplios frente a formas de poder fuertes y centralizadas, haciendo real que el poder se construye.

Tránsito hacia aprendizajes más institucionales

Para los educadores populares es necesario plantearnos cómo se da el paso desde estos hábitos de vida cotidiana, de aprendizajes de individuación y de socialización primaria, hacia aprendizajes que buscan afectar, impactar y "educar" para transformar las instituciones sociales; lo que equivale a decir, educar para producir la participación de y en la sociedad. La sistematización de experiencias múltiples de trabajo en estos últimos años ha dejado ver cómo los grupos y sus actores hacen el tránsito de individuación a reconocerse como actores sociales (Universidad Pedagógica Nacional, 2001a; 2001b; 2003; 2005a; 2005b; 2005c). Dichas prácticas muestran algunos elementos respecto a cómo es posible acceder a ese aprendizaje más complejo con interacciones más totalizantes:

- Reconocer las fronteras entre acción, socialización e institucionalidad pública. Esto significa reconocer una esfera de acción más amplia, por donde lo público toma forma como lugar donde se disputan intereses y se construye sociedad, como proceso de poder y en tramas de empoderamiento de los actores, lo cual implica un dominio de lo específico, diferenciado de las esferas de la socialización y la individuación.
- Construir una Zona de Aprendizaje Próxima. Es decir, la actividad educativa debe buscar un acercamiento en donde sea posible el reconocimiento más amplio de "lo otro", asumiéndolo como parte del *continuum* del propio mundo, no como una etapa diferente. Se trata de incluir lo otro en lo propio para transformarse y transformar, pero ello requiere explicitar los intereses de los diferentes participantes.
- Entender que son las acciones las que muestran y anticipan la materialidad y el desarrollo de la conciencia, es decir, esta no es solo un ejercicio cognitivo, sino potenciador de las capacidades humanas, y es

allí donde se hace claro el aprendizaje logrado y las posibilidades de nuevos aprendizajes, constituyendo la capacidad de valorar y situar en contextos de acción.

- Dar cuenta de la reestructuración simbólica como una de las principales tareas del proceso educativo, teniendo claro que desde ella es posible una ontogénesis (que se produce en el aprendizaje individual) y una sociogénesis (evolución social) que, en la visión de Maturana, se concreta en una epigénesis, pues es en el actuar donde toma forma la propia humanidad (Maturana, 2003).
- Ganar confianza en la capacidad de aprendizaje, contrarrestando el sentir de muchos grupos populares sobre una supuesta incapacidad para entrar en esas otras esferas de procesos comprehensivos a nivel global y sistemático. Esto significa crear nuevas estructuras de significado y nuevas capacidades genéricas de acción social que tienen como fundamento el reconocimiento de saberes y conocimientos en relación de negociación y empoderados para ser situados en la esfera social.
- Transformar los procesos de socialización propios, lo que supone ganar en la posibilidad de cambiar prácticas inmediatas del mundo cotidiano (familiar, laboral). Operar en concreto sobre los hábitos permite que el aprendizaje interiorizado (como conocimiento, norma o valor) se convierta en cuestionamiento y acción sobre la vida social.

La Educación Popular siempre ha soñado con unos sectores populares, disputando sus intereses en la sociedad civil y construyendo una nueva institucionalidad popular, concretando lo público como una construcción social. No obstante, en la medida en que los aprendizajes logrados solo llegan a afectar ese entorno de acción inmediato, es muy difícil lograr dar el paso hacia la esfera del poder público. Esto va a requerir un planteamiento que permita reconocer lo micro, lo meso y lo macro como ámbitos de transformación y la particularidad de la forma de educar para las grandes transformaciones en estos espacios.

Aprendizajes para la vinculación a ámbitos de institucionalidad social

En esa búsqueda de mecanismos de participación y de integración a la esfera del poder público, es necesario explorar dispositivos, espacios y aprendizajes que hagan posible que dichos procesos de la democracia radical e integral sean

reales[30]. La investigación sobre nuestras prácticas nos ha mostrado que, en las propuestas metodológicas, la mayoría de los diseños mismos de las múltiples prácticas de Educación Popular están pensados sobre este tipo de aprendizaje y sobre paradigmas globales de tipo crítico dentro de las Ciencias Sociales. Esto hace difícil el tránsito entre la lógica cotidiana y la acción, paso que implica jugar en una normatividad que no ha sido construida ni organizada por los sujetos populares, a los que se intenta transvasar dichos discursos críticos en muchas ocasiones como repetición, cayendo en el instruccionismo.

Los aprendizajes de institucionalidades sociales son aquellos que se dan en un escenario de organización, movimiento, institución y formas organizadas de la sociedad. Si categorizáramos las maneras como se hace visible el aprendizaje social, encontraríamos algunos de estos aspectos:

- Inducen a una forma de integración macro: es decir, los mecanismos que se construyen trabajan por la vinculación (incorporación, integración, cooptación o buscando representar impugnación) en esferas más amplias que el escenario cotidiano, dando el paso a lo público constituido.
- Producen una forma de conciencia práctica moral: nos encontramos frente a una individuación que desborda las formas del sentido común y entra en lógicas de pacto social global, en las cuales es necesario representar intereses y, por lo tanto, contar con unos criterios

30 Dicho reconocimiento se puede apreciar en la siguiente cita: "jugar la educación popular con su experiencia acumulada un valioso aporte a dos tareas que son necesarias a nuestras sociedades: educar en valores que permitan construir una cultura ciudadana y democrática y desarrollar los potenciales de innovación de la población", como un ejercicio de empoderamiento. De igual manera, se le reconoce su acumulado en "el desarrollo de experiencias educativas sustentadas en la participación, el diálogo y el desarrollo de competencias lingüísticas de los sujetos" (Cfr. BASTÍAS, M. y CARIOLA, P. (1995). Crecimiento con equidad; nuevos desafíos para la educación popular. *En: Educación y pobreza.* Colegio Mexiquense – Unicef. 1995. pp. 121-154). En los déficits de las democracias latinoamericanas que siguen produciendo desigualdad desde sus sistemas educativos, así como en la vinculación social de los actores sociales más relegados y excluidos, tal vez va a ser importante recuperar el acumulado histórico de la educación popular, pero no solo para su integración, sino una sociedad que se rehace al reconocer a estos actores y ampliar la sociedad desde sus comprensiones y organizaciones del mundo.

compartidos por un grupo más amplio que el cotidiano, con apuestas más compartidas de transformación y disputa del poder realmente existente.

- Amplían los niveles de opción: se accede a la esfera de la representación como empoderamiento, en donde la opción propia y la del grupo humano que se representa adquieren un nivel de importancia como legitimadores de las acciones, haciendo a estas colectivas.
- Aparecen opciones problemáticas de una mayor complejidad: no es solo vinculación a lo macro; se establece un proceso en donde el conflicto también adquiere características más públicas relacionadas con criterios de participación, tomas de posición y capacidad para defender los propios puntos de vista y debatir los puntos de vista diferentes.
- Operan cambios en la forma de actuar socialmente: el tránsito de lo doméstico y lo cotidiano a lo público social, saliendo de lo público privado que muestra la individuación, exige una nueva manera de expresar lo diferente, en la cual no se vean lo uno y lo otro en una relación inferior/superior, sino que se puedan reconocer ambos dentro de una acción social integral: el empoderamiento de reconstrucción social de la realidad.
- Modifican la vida cotidiana: no es solo el ejercicio de asumir la realidad como un elemento social, sino el reconocer que, al entrar en la esfera de lo público, se producen modificaciones que los sujetos deben integrar en sus propios procesos, en sus propias y cercanas realidades y en su mundo inmediato, en donde reconocen las múltiples existencias del poder allí.
- Generan una nueva cultura política: lo político hace su desplazamiento desde lo micro hacia lo macro y allí tiene regulaciones muy precisas que operan como límites institucionales. Solo al encontrar esa manera diferente de actuar es posible para el sujeto insertarse como un elemento alternativo en la institucionalidad social, reconociendo en ello los límites de su acción, las formas de poder que domina y controla, y en este reconocimiento instaura la necesidad de la emancipación social.

Para los educadores populares, los aprendizajes para los ámbitos de institucionalidad social nos hablan de la necesidad de un aprendizaje específico que se constituye desde la problematización que corre por caminos y con

vehículos diferentes a los aprendizajes por acción inmediata y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez el gran vacío que tenemos, la gran carencia que experimentamos, es que la democracia sigue siendo enseñada y no aprehendida, y al no verse como cultura, es difícil que los actores excluidos, desiguales y segregados puedan organizar sus intereses para representarlos en el ámbito de lo público. Es allí donde emerge lo público popular, en esa disputa de sentidos y orientaciones de la sociedad.

Negociación cultural en los aprendizajes para los ámbitos de institucionalidad social

El acto educativo, como acto de negociación, enfatiza algunos aspectos que permitan el acceso real, efectivo y práctico a este tipo de aprendizajes y el reconocimiento de los poderes que los median y construyen. Veamos algunos de estos aspectos:

- Estructura simbólica de acuerdos y disensos: es decir, nos encontramos frente a una situación de conflicto interiorizada que implica la capacidad de un uso público del lenguaje en sus múltiples expresiones, para el debate y para el actuar con autonomía = **Uso público del conflicto**.
- Se representan identidades colectivas y la forma de los proyectos de sociedad en ellas: en el aspecto educativo, este es un asunto complejo que se facilita —o no— a partir del diseño elaborado, ya que se trata de construir una conciencia colectiva que haga el tránsito entre individuo, individuación, socialización y usos públicos = **Tránsito entre zonas de aprendizaje próximo**.
- Nueva identidad social, cultural y política: al jugar en lo colectivo y en lo público, se construye un criterio de validez y de empoderamiento con representación social, dado tanto en los acuerdos del grupo como en la manera de defender los intereses específicos. Esto logra configurar procesos de solidaridad con actores que, además de autonomía, construyen responsabilidad social entre ellos = **El aprendizaje de lo colectivo**.

- Construcción de nuevos saberes y lenguajes: que, por la vía de dispositivos más de corte enseñanza-aprendizaje, recontextualicen y resignifiquen los saberes y lenguajes que hacen parte de un acumulado social, convirtiéndolos en productores de saber desde sus prácticas[31] = **Une vida y acción**.
- Construcción de nuevas subjetividades: aparece una relación ampliada en la que surgen nuevas instancias sociales que operan como sujetos colectivos aportando a la representación de esos intereses, los cuales dan cuenta de las heterogeneidades y, desde ellas, buscan convergencias para disputar poder social = **Crea organización**.
- Nuevas estrategias: esas instancias más amplias de lo social, al recoger un campo de reivindicaciones más heterogéneas, van a exigir capacidad para concretar algunos núcleos comunes a todos los actores organizados, de tal manera que construyan esa nueva expresión práctica de la lucha por la defensa de sus intereses constituidos en poder social = **Construye movimiento**.
- Una nueva simbólica: el salir de los procesos específicos y agrupar sectores humanos heterogéneos, le exige al educador y al dirigente político, como educador, capacidad para encontrar esos nuevos símbolos, los cuales construyen la conexión de los intereses que se comportan y el proyecto emancipador que se anuncia para integrar, aglutinar, cohesionar y permitir el aprendizaje de la organización = **Construye imaginarios simbólicos**.
- Una nueva cultura política: este tipo de aprendizajes supone una acción decidida para la representación de intereses y el desarrollo de la capacidad para construir acciones que hagan posible el cumplimiento de dichos intereses. Aparecen entonces prácticas de confrontación, movilización, organización, lucha por los derechos y concertación, etc., que se convierten en aprendizajes sociales por la vía de la acción organizada[32] y que enfrentan las viejas formas de hacer política = **La ética de la política**.

31 Esto nos muestra cómo la educación popular, teniendo un mayor énfasis en los aprendizajes para la acción, no niega otras formas de procesos pedagógicos, solo que busca su recontextualización en función de los criterios y los dispositivos pedagógicos propios de la Educación Popular.

32 Este es uno de los grandes aportes de la educación popular frente a una corriente que se da en América Latina que la reduce a procesos micro para superar las carencias de las democracias. La educación popular sigue educando en la claridad de los intereses

- Producción de saber, propio de estos grupos, en la perspectiva de hacer visibles sus logros y sus aportes para el acumulado de la construcción de otra sociedad y otra educación. Para ello, la sistematización se ha convertido en uno de los aspectos más importantes para esta producción = **Crea conocimiento y saber de frontera**.

Una experiencia con niños, niñas y jóvenes

Uno de los lugares que muestra la potencia de la propuesta de la negociación cultural y la manera como esta ha ido cubriendo paulatinamente espacios infantiles y juveniles con sus respectivas adecuaciones metodológicas, manteniendo los sentidos y apuestas de la Educación Popular, es la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP).

Por esta razón, también en clave de pregunta, su punto de partida es cómo se produce desigualdad social entre naciones, entre individuos y entre regiones en el nuevo tiempo-espacio global a través de los procesos de ciencia, tecnología e innovación. Esto exige el ejercicio no solo de contextualizar, sino de historizar estos nuevos hechos, situándolos en un marco de intereses bajo los cuales se mueve todo el ejercicio de creación de la ciencia en el mundo actual. Por lo anterior, era necesario salir de la mirada ingenua de que el asunto era construir y proponer una metodología que acercara el mundo de la ciencia e investigación a las niñas, niños y jóvenes colombianos. Nuestro asunto era cómo hacerlo, reconociéndonos en un mundo en el cual hacemos parte de un lugar en el que la distribución asimétrica de dichos bienes valiosos en la sociedad actual produce nuevas formas de exclusión, de segregación y también de dominación.

Reconocer esa nueva desigualdad enclavada en la distribución de dichos bienes, su uso y control, significaba construir una búsqueda que, además de reconocer dicha realidad, debía darse cuenta de que, paradójicamente, también rompía las formas de razón dualista de la que están hechas nuestras lógicas mentales de interacción e incidencia (lógica secuencial aritmética). Pensar este hecho en forma paradójica significaba también construir un acercamiento que, leyendo y reconociendo más allá de las desigualdades, vea en arcoíris los

de los excluidos y segregados, para ir a lo público y disputar dichos intereses frente a otros que operan en la sociedad, hacerlos emerger, visibilizarlos y, de esta manera, llevar a cabo lo público como espacio de disputa de dicha ciudadanía colectiva que solo será posible en cuanto los intereses de todos estén representados.

nuevos fenómenos y nos dote de una apropiación de la problemática diferente a aquella con la cual se había trabajado.

Se trata de tener la certeza de que dicho conocimiento, esas tecnologías y esos procesos investigativos no son neutros, ya que al trabajar con ellas nos encontramos frente a productos socialmente construidos y, cuando nosotros los convertimos en procesos educativos, estamos haciendo de ellos una interacción construida con nuevas mediaciones sociales donde operan intereses políticos, conflictos simbólicos, pugnas económicas y lógicas diferenciadas. Ahí es donde se construye lo público de este tiempo y, por lo tanto, donde se entretejen las nuevas ciudadanías. Es decir, la realidad nos mostraba educativamente no solo la necesidad de hacer realidad las reconfiguraciones pedagógicas producidas por las transformaciones en el conocimiento y la tecnología, sino la necesidad de releerlas a todas como un asunto muy importante en la reconstrucción de lo público y lo político en estos tiempos donde, como decía Norbert Lechner (2002): "hay proyecciones, pero no proyectos".

En ese sentido, el esfuerzo por construir una propuesta pedagógica que retomara la investigación en estos contextos se enclava en un debate ético-político sobre la asignación de dichos bienes determinantes en la constitución de desigualdades y le apuesta por construir, desde la más tierna infancia, capacidad y autonomía para preguntarse y, desde el ejercicio práctico de la investigación, impugnar dicha asignación constructora de injusticia en la esfera de la individuación, la socialización, la nación y el escenario internacional, relacionándose de manera crítica con esa práctica, sus métodos y su epistemología, pero desde una perspectiva educativa, es decir, en la esfera de la pedagogía y los procesos metodológicos.

Por lo tanto, mediante la apropiación directa de dichos procesos investigativos, a través de la IEP, se da una nueva constitución de subjetividad de estos tiempos, en los que las culturas infantiles y juveniles, en ese sentido de ser nativos digitales, no solamente hacen su uso, sino que también impugnan dicha desigualdad en su práctica pedagógica, interpelan la legitimidad de ella y construyen horizontes de posibilidad y trabajo con ellas, colocándolas en la esfera de su vida, en donde su práctica grupal le muestra que hay futuro compartido y que él aquí y ahora, con dicha colectividad con la que trabaja, lo está construyendo y le permite pensar esos cambios y esas transformaciones porque los comienza a vivir en su vida.

En la misma dinámica, el maestro y la maestra que trabaja con la IEP comprende las posibilidades de dichas transformaciones y se alimenta de ese ejercicio que lleva a cabo con los niños, niñas y jóvenes, así como con sus colegas, para producir los cambios y transformaciones en la esfera de su práctica pedagógica e inicia la marcha no por una ley o un mandato, sino porque encuentra allí que puede ser educador o educadora de otra manera, sin miedo, en búsqueda, sin certezas totales, pero con la compañía del grupo con el cual va reelaborando su práctica. Ahí, en la esfera del mundo microsocial, van surgiendo los gérmenes de las nuevas colectividades que dan forma a la utopía de estos tiempos en educación y ellos participan sabiendo que es un campo en construcción y son parte de ello, haciendo real y concreta la idea de "vida buena", planteada por nuestros grupos originarios como una manera de mantener la unidad de la naturaleza y la cultura, haciendo parte de esa unidad y de su transformación.

En este sentido, desde la perspectiva educativa, la democracia es un estilo de vida y una construcción del día a día, que se encuentra en reelaboración permanente por parte de quienes la viven, siendo ella vivida de manera diferente por la variedad de grupos generacionales. En esta perspectiva, la propuesta construye cultura democrática.

Por esta razón, la propuesta no es formar científicos, es construir una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación para estos tiempos de un mundo construido sobre el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. Este ejercicio pedagógico aparece como fundamento de una nueva forma de lo público que, a través de la idea de justicia educativa y justicia curricular, trabaja por construir sociedades más justas y menos desiguales. Y si después de esto los niños, niñas y jóvenes optan por ser científicos, lo serán también de otra manera, como parte de la búsqueda iniciada desde la propuesta metodológica que contiene como valores fundamentales dichas capacidades de lo humano (cognitivas, afectivas, valorativas y de acción), sobre las cuales se fundamenta la Investigación como Estrategia Pedagógica.

En la IEP, el eje de la propuesta es la idea de que en la sociedad existen saberes propios de la cultura, los cuales negocian permanentemente con las formas establecidas del conocimiento. Por ello, la investigación planteada en los grupos infantiles y juveniles busca la unidad y relación de saberes y conocimientos como partes complementarias, a través de una propuesta metodológica que realiza el reconocimiento social de los actores que ponen en juego —a través

de la negociación cultural de sus preguntas— dichas concepciones diferentes de un aprendizaje situado, problematizador y colaborativo que podrán tramitar reconociendo la visibilidad de múltiples métodos investigativos, en coherencia con el tipo de problema, constituyendo un aprendizaje por indagación crítica. Por consiguiente, el proceso reconoce la investigación como una forma de cambiar concepciones, realidades y el entorno de los participantes y, con ello, una manera de situarse crítica y éticamente en el mundo[33] cercano y mediato.

> El punto de partida de Ondas es una movilización social de actores en las regiones, en torno a la importancia de la investigación como estrategia pedagógica, que compromete a sus comunidades para construir una cultura ciudadana de CT+I en los grupos infantiles y juveniles en su localidad. Por ello, parte de un aprendizaje situado que implica cinco actores.

i. Los decisores de política en una construcción de lo público que implica la regionalización de CT+I.
ii. La opción de la institucionalidad educativa por la reconfiguración del saber escolar de la modernidad y su vinculación a ella.
iii. Unos maestros y unas maestras dispuestos(as) a reconstruir su profesión, convirtiéndose críticamente para estos tiempos en productores de saber [empoderándose de su práctica].
iv. Unas comunidades educativas que deben ser vinculadas como parte de la apropiación de la CT+I como fundamento de la democracia [y nueva ciudadanía].
v. Unos niños, unas niñas y unos jóvenes que viven la aventura investigativa, no para ser científicos, sino para construir un espíritu científico y la manera de ser ciudadanos críticos de estos tiempos.

Para ello, el Programa ha desarrollado la metáfora de su nombre (la onda) y, a partir de ella, diseñó una propuesta metodológica fundada en la negociación cultural y el diálogo de saberes[34], así como de los diferentes aprendizajes que se van logrando: colaborativo, situado, problematizador y por indagación [crítica]. Esas (…) etapas serían:

33 Para una ampliación, remito a Colciencias – FES. (2009). *Informe de la Reconstrucción colectiva del Programa Ondas Búsqueda de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Periodo 2006-2008.* Colciencias.

34 Propios de la Educación Popular latinoamericana. Ver Awad, M. y Mejía, M. R. (2008) *Educación Popular hoy en tiempos de globalización.* Editorial Aurora.

1°. Estar en la onda de Ondas, que da pie a la conformación de los grupos y al aprendizaje colaborativo.

2°. La perturbación de la onda, mediante la cual se trabajan las preguntas del sentido común de los niños, niñas y jóvenes para su discusión, dando inicio al aprendizaje situado.

3°. La superposición de las ondas, en la cual el grupo [negocia sus preguntas y] plantea el problema de investigación, dando contenido al aprendizaje problematizador [y la pedagogía del conflicto].

4°. Diseñando la trayectoria de indagación, en la cual, con los principios de libertad epistemológica y diversidad metodológica, se construye el aprendizaje por indagación [crítica].

5°. Recorriendo las trayectorias de indagación, en las cuales se realiza esta [(la investigación)] de forma organizada, de acuerdo con el camino seleccionado. Este momento es de negociación cultural, contrastación y organización de los saberes.

6°. La reflexión de la onda, en la cual, apelando a la metáfora del conocimiento hoy (arcoíris), el grupo hace un ejercicio donde sintetiza y vive los diferentes aprendizajes para producir el saber sobre el problema planteado. De igual manera, realiza una reconstrucción del proceso metodológico vivido.

7°. La propagación de la onda, bajo el principio de la comunicación como mediación, los resultados se convierten en actividad de apropiación [social], iniciando con su entorno familiar, al cual alfabetiza con sus resultados, pasando por su comunidad local, institucional, municipal, departamental, nacional e internacional.

8°. El aprendizaje se hace comunidad de saber; el reconocimiento de las redes que se van constituyendo de maestras, niños, niñas y jóvenes, así como de asesores, va arrojando redes temáticas, territoriales y virtuales, para dar forma a las comunidades de práctica, problematización y saber Ondas.

9°. Las nuevas perturbaciones: el proceso investigativo ha dejado nuevas preguntas, las cuales son retomadas por los participantes para continuar el

proceso, haciendo real aquello de que el conocimiento está en construcción y se desarrolla en espiral.

Actor de este proceso es el maestro [o maestra], entendido como acompañante/co-investigador, quien a partir de procesos de sistematización, se convierte en coproductor de la propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica —IEP—, la cual hace real que él [o ella] abandona su constitución como portador y transmisor de saber para convertirse en productor, proceso que realiza a través de un proceso de autoformación y formación colaborativa (Mejía y Manjarrés, 2009)[35].

Asimismo, en coherencia con el principio freireano de que no hay docente que no aprenda y que para la investigación implica:

> no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño, continúo buscando, busco porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo, me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador, en mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor, no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente (Freire, 1997, p. 30).

Una tradición con acumulado propio

El desarrollo de la Educación Popular a lo largo de este tiempo hace visible cómo ella se ha construido una propuesta educativa para toda la sociedad, saliendo de esas concepciones que la reducen a lo no formal o a lo que se entrega a los grupos vulnerables de la sociedad. En la actualidad, su acumulado permite reconocerla como una opción para ser implementada en todos los espacios, instituciones y ámbitos educativos. Lo que se requiere es la opción de la persona educadora por trabajar desde esta perspectiva. En ese sentido, se es educador

35 Caja de Herramientas del maestro y la maestra Ondas. Cuaderno 1: El lugar de maestros y maestras en Ondas. Cuaderno 2: La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica. Cuaderno 3: La investigación como estrategia pedagógica. Cuaderno 4: Producción de saber y conocimiento en maestras y maestros Ondas. Sistematización. Bogotá. Colciencias, Ondas – FES. 2007.

popular no solo a través de la opción política, sino de esta manifestada en la especificidad educativa a través de la concepción pedagógica, la metodología, así como de los dispositivos empleados para desarrollar la práctica en el espacio y ámbito concreto donde se ejerce la práctica de la educación.

Esta perspectiva educativa ha ido ganando un reconocimiento que le ha permitido trascender las fronteras latinoamericanas y posicionarse con fuerza propia en diferentes escenarios internacionales. Una de clara recordación es la manera como las corrientes críticas de otras latitudes fueron puestas por Freire en su horizonte de negociación y debate. Esto es claro cuando Freire (1992) afirma:

> La pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido, un libro escrito con rabia, con amor, sabiendo que hay esperanza. Una defensa de la tolerancia, que no se confunde con la convivencia, de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la modernidad progresista y una recusación a la conservadora y neoliberal. (p. 12)

Esto ha propiciado el encuentro de sectores del Norte y del Sur en esta perspectiva, además de fomentar una reelaboración desde nuestras realidades. Freire, en sus últimos textos, avanzó en esa búsqueda de caminos para los cambiantes tiempos.

Es curioso cómo, en la década de los años 90, en el mundo de habla inglesa, entre los pensadores de la pedagogía radical[36] y el pensamiento crítico en dichas latitudes, se da un proceso de descubrir y dialogar con la obra de Paulo Freire, generando una contextualización tardía en el mundo intelectual norteamericano e inglés, pero que nos da la posibilidad de hacer un reconocimiento a ese brasilero-latinoamericano-universal, como nos lo recuerda McLaren (1996):

> Freire pudiera convertirse para los teóricos sociales contemporáneos en un recordatorio de que la gente aún sufre, pena, recibe opresión y abandono. Así la utopía freiriana busca devolver la carne, los huesos y la voluntad humana a la teoría social... Esta vez confío en que funcionará como la conciencia moral para los teóricos sociales del futuro.

36 Autores en los que pienso cuando hago estas reflexiones: Sharon Welsh, Florence Tager, Henry Giroux, Andrea Huyssen, Peter McLaren, Kathleen Wiler, Gayl Stygall y otros.

> De igual manera, Michel Apple (2006), otro de los pensadores de dichas latitudes, dice:
>
> Aunque los argumentos de Freire eran, poéticos y poderosos, tenían poco impacto en mí. De este modo, en la medida en que llegamos a ser amigos con los años, nuestras conversaciones fueron menos aquellas de profesor y enseñado —aunque lo respetaba inmensamente— eran más de esos relativamente pares que con frecuencia concuerdan, pero que también algunas veces desacuerdan. Por ejemplo, creía que Freire era demasiado romántico acerca del asunto del contenido. Le parecía demasiado fácil asumir que automáticamente el pueblo oprimido descubriría aquello crucial de conocer. Deseaba que se pusiera más atención al qué del currículo. Solo más tarde me di cuenta de que mi discusión pública y privada con Freire había tenido un efecto duradero.

Resulta llamativo ver que Freire está llegando a muchas universidades latinoamericanas a través de la lectura sajona de muchos de sus textos, que por una lectura directa del autor.

Por esta razón, en esta reflexión intentaré hacer mi lectura sobre la especificidad y la vigencia del pensamiento freireano, dialogando con dichas corrientes sajonas que nos unen en la búsqueda de una mayor justicia e igualdad, y en el intento de hablar con y desde los condenados de la tierra, proponiendo una justicia educativa a través de las pedagogías críticas.

Algunos problemas en la lectura de Freire

En un debate que sostenía en la década de los años noventa del siglo pasado con el educador popular argentino Raúl Aramendy, sobre la refundamentación de la Educación Popular (Mejía, 1998), él sostenía una serie de problemas que, en nuestra tradición latinoamericana, intentan construir un *continuum* en la obra de Freire como si fuera una unidad y unas esencias que se movieran a lo largo del tiempo y no fueran tocadas por los cambios contextuales. En dicho texto mostraba con ejemplos cómo se le podía hacer decir a Freire, a punto de sus citas, muchas cosas. Por esta razón, permítanme hacer de entrada unas precisiones sobre los peligros que impiden que la obra de Paulo ilumine un momento como el actual, en donde el capitalismo se recompone desde el capital constante y el trabajo inmaterial, y reorganiza sus relaciones sociales visibles hoy en el elevado índice de desempleo en el mundo, generando teorías nuevas

y, por lo tanto, mecanismos de control insospechados que se manifiestan en las formas más subliminales del consumo y de la industria cultural de masas[37].

a. La reducción de su pensamiento a un método alfabetizador, aspecto que se hizo visible en las campañas de alfabetización haitianas durante el período de Duvalier y que ha sido retomado por algunos organismos internacionales, castrando su pensamiento de toda la visión crítica y propuesta transformadora, produciendo un despojo de sus intuiciones políticas sobre la manera como el poder y el privilegio se han constituido culturalmente en nuestro continente como parte de la tradición occidental, constituido como matriz única y "verdadera" del conocer.
b. Un discurso radical que impugna y lee solo en la clave de oprimidos-opresores, pobres-ricos, que termina reeditando en su lectura una esquematización de lucha de clases que no le permite interpretar las nuevas realidades y la matriz cultural sobre la cual se mueve la propuesta freireana. En ese sentido, el tipo de crítica que se establece es a las formas del capitalismo industrial, esquematismo que evita el análisis complejo y termina haciendo un pensamiento de eslóganes y clichés, desconociendo las nuevas maneras de control y poder.
c. Construir el discurso en torno a él como una narrativa totalizadora, en donde seguir su pensamiento conduce necesariamente a los procesos de liberación alternativos, negando el carácter contradictorio y múltiple de un Freire que también escribe en la perspectiva del iluminismo crítico con sus propias influencias, por ejemplo, las del existencialismo y otras corrientes de pensamiento y, en ese sentido, es un pensamiento que también debe ser deconstruido para reconstruirse a la luz de las nuevas realidades. Existe el peligro de una cierta ortodoxia en torno a su pensamiento.
d. Derivar en nuevos vanguardismos. En muchos debates, sectores que se posicionan como los de la tradición "legítima" de la Educación Popular apelan a una cierta coherencia ortodoxa en el pensamiento de Freire para legitimar posiciones que acusan a las otras de mayor o menor radicalidad o coherencia. Un buen ejemplo de esto es la discusión que hoy se da sobre quiénes son sus legítimos herederos y qué ha marcado en el Brasil la continuidad de su legado.

37 Para una ampliación de esta, véase mi texto: *Transformação social.* (1996). Cortez.

e. Este pensamiento como el gestor de las verdaderas dinámicas de emancipación, posición que busca otorgarle una validez por encima del mismo tiempo histórico que vive el autor, generando formas repetidas de sus procesos metodológicos como etapas que no pueden ser negadas cada vez que se lleve a cabo un hecho educativo y que, dejándolo en la modernidad crítica, no permiten avanzar sobre esa posmodernidad progresista que él postula en su Pedagogía de la Esperanza.

Si me permiten afirmar que estos cinco aspectos enraizados en la tradición freireana en nuestro continente, que corresponde al proceso histórico de la primera parte de su obra (décadas de los años, 60, 70 y comienzos de los 80)[38], por momentos no dejan ver el Freire que intenta en la segunda mitad de la década de los años 80 y los 90 apuntar a una reconstrucción de su pensamiento, dándole una solución de continuidad que solo es explicable en el proceso histórico en donde él queda inmerso, fruto de las transformaciones de un mundo que salta del socialismo real a la caída del Muro de Berlín, de un capitalismo fordista a un capitalismo toyotista, de un mundo moderno a un mundo posmoderno, con características transnacionalizadas de una globalización que proclama el pensamiento único bajo su administración neoliberal.

En estos últimos escritos, algunos de ellos retomados en entrevistas y otros extraídos de conferencias[39], emerge con toda plenitud ese latinoamericano universal abierto a las nuevas realidades, capaz de recontextualizar su pensamiento y buscar los nuevos caminos para intentar explicar y construir la nueva impugnación de estos tiempos (Torres, 2002).

A lo largo de sus escritos de este último período, se observa claramente en el pensamiento de Freire, y muy señalado por los autores sajones, lo que serían los problemas que se plantean para una teoría nueva que intente explicar la crítica

38 Un excelente trabajo de síntesis y crítico de este primer período es: Torres, C. A. (1981). *Leitura critica do Paulo Freire. Edições* Loyola.

39 Textos que sigo en esta reflexión: Freire, P. y Faundez, A. (1986). *Por una pedagogía de la pregunta.* La Aurora. Freire, P. y Macedó, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Paidós Ibérica. Freire, P. (1990). *Naturaleza política de la educación.* Paidós Ibérica. Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.* Paz e Terra. Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra. Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.

y la impugnación en estos tiempos. Se destaca con mucha fuerza cómo una de las debilidades para replantear una pedagogía crítica que apunte a estos tiempos debe estar fundada sobre una nueva base teórica y política. Esto se debe a que los fundamentos sobre los cuales se construyó en la Ilustración la fortaleza de todo el pensamiento alternativo se debilitan. Por esta razón, es necesario darle continuidad a la reflexión latinoamericana que ha planteado la crítica al eurocentrismo, en un ejercicio de diálogo con las teorías críticas del norte.

Estos aspectos nos sitúan frente a la necesidad de reconstruir esa nueva base teórica y política y, por lo tanto, de la manera como la sociedad capitalista de final de siglo, donde dichos procesos modernos de poder y conocimiento configuran y reestructuran las prácticas específicas de los escenarios educativos. Podríamos decir que ahí aparece claramente la pregunta por cómo construir nuevas bases teóricas y organizativas para transformar los métodos de la práctica y del lenguaje crítico que permitan reconstruir praxis emancipatorias en todas las esferas de la vida, incluida, desde luego, la educación.

Es allí, en el horizonte de esas preguntas, donde podemos obtener la respuesta si verdaderamente el Freire de este último período histórico reconstruye su pensamiento de forma que permite avanzar en la conformación de una nueva forma de pedagogía como una política cultural. Podríamos afirmar, parodiando a McLaren, que a la muerte de la política del sujeto y de la solidaridad preconizada por la posmodernidad más conservadora, Freire nos ofrece un indulto brasilero (McLaren, 1996).

Vigencias freireanas en el nuevo siglo

Como bien lo dice Giroux (1996), "lo que convierte la obra de Freire en importante es que no se detiene". En ese sentido, es alguien que va reconstruyendo sus textos ante las nuevas realidades y es capaz de deconstruir su pasado para redefinirse en ese mundo que, con la velocidad tan propia de estos tiempos en los que se inscribe el último período de la obra del autor, pareciera desbordar y devastar pensamientos, instituciones, teorías y prácticas.

Parte de la vigencia de Freire radica en que, más que un método, nos proporciona unas claves de lectura que, a manera de alerta, permanecen en quienes venimos de la tradición crítica, para evitar anquilosarnos e ir sobre la marcha haciendo las reelaboraciones necesarias. Y considero que, en el pensamiento

de Freire, específicamente contrastando este período de la década de los años 80 hasta su muerte con el período anterior, se pueden observar claramente cinco grandes reconstrucciones:

a. Una reconstrucción de la interpretación del nuevo contexto.
b. Una reconstrucción del proyecto emancipador.
c. Una reconstrucción de la pedagogía crítica.
d. Una reconstrucción de la Educación Popular.
e. Una reconstrucción del ser intelectual educador[40].

Reconstrucción de la interpretación del nuevo contexto

Cuando uno lee con detalle estos últimos textos citados, se aprecia cómo en Freire aparece una doble crítica a la manera de concebirse el sujeto en la teoría crítica anterior. Un aspecto que ya se había trabajado desde su intento de pensar lo latinoamericano, emerge con fuerza propia cuando construye una distancia precisa con los agentes históricos universales de la transformación (clases, oprimidos) y, a la vez, establece también distancia con la manera como se ha construido la racionalidad de la Ilustración.

Estos aspectos lo llevan a repensar el universo mismo de la lucha como cambiante y, por lo tanto, la superación de simples oposiciones dicotómicas. Asimismo, emergen aspectos muy precisos, en donde aparece una crítica a dichas grandes cosmovisiones, a esa ética trascendental y a una epistemología esencialista que lo lleva necesariamente a cuestionar la existencia de una teleología política con fines perfectamente claros y delimitados. Esto hace que se aventure en algunos de estos textos a reconsiderar la manera como las identidades se están rehaciendo en los nuevos procesos, lo cual implica también nuevas formas de luchar y de entender el nuevo momento histórico (Freire, 1996a).

Por consiguiente, cuando lee las nuevas formas culturales gestadas en la industria cultural de masas, encuentra que la cultura va a convertirse, por el proceso semiótico, en un campo de lucha sobre el significado que, por ejemplo, va a

40 Estos elementos son trabajados desde la bibliografía que menciono anteriormente y que yo llamo "el Freire de la segunda década de los años 80 y de los 90", que no citaré puntualmente, pero que allí está para no hacer muy pesado este documento.

permitir la multiplicidad de lecturas posmodernas. Descubre también que allí hay una lucha por el sentido y la interpretación, lugar al que deben ser llevadas las formas de resistencia creadas en la cultura del silencio. Al abrirse a múltiples sentidos y significados, reitera la nunca neutralidad de estos sentidos.

Cuando busca las nuevas bases teóricas para transformar y encontrar los nuevos modos de la práctica, plantea que solo es posible en el entrecruce entre lenguajes, culturas y poderes, emergiendo la cultura como esa lucha por el sentido y los significados con intereses. Esto le va a permitir alimentar para el análisis de la realidad su viejo principio del método alfabetizador, de que el mundo no está dado, sino que está haciéndose en el diálogo permanente. Desde mi perspectiva, es acá cuando emerge un Freire que también prepara los elementos del diálogo cultural y la negociación cultural como reconstructora de realidad.

Reconstrucción del proyecto emancipador

Esta mirada le permite mostrar cómo el sufrimiento humano y la exclusión no han desaparecido, así se hayan transformado las condiciones que las propician. En ese sentido, aparece claramente una reorganización del proyecto de opresión que no puede ser leído en los mismos términos de ayer (desde mi punto de vista, se vislumbra una exigencia de deconstrucción para poder avanzar sobre ellos). De igual manera, hace visible la manera como las resistencias observadas desde algunas perspectivas culturales deben ser releídas desde unas opciones de transformación que implican nuevos horizontes teóricos y prácticos.

Por esta razón, cuando va a hablar de la utopía, esta va a emerger con fuerza propia, como la presencia de un contradiscurso que, asumiendo la crítica teleológica, es capaz de volver a hacerse las preguntas por las formas del porvenir, elemento que hace todo acontecimiento histórico y con perspectivas de futuro. Por esto, va a aparecer claramente que la pregunta por el porvenir se resuelve en el terreno específico que piso hoy, haciendo visible el "ya, pero todavía no", pero mostrando que, ante todo, la utopía siempre se manifestará como un acontecimiento humano.

Por lo tanto, vuelve a poner en los grupos excluidos la pregunta por el capital cultural y la manera como este es atravesado hoy por los nuevos procesos tecnológicos, comunicativos y de industria cultural de masas. Freire nos muestra que dichos procesos semióticos (de discurso, acción, lenguaje e imagen) existen

siempre recontextualizados, leídos desde ese capital cultural de los grupos populares y, por esto, pueden avizorar el surgimiento de unas relaciones sociales y culturales mucho más profundas, en donde ve claramente la emergencia de nuevas condiciones de una tradición que configura el poder de otra manera, pero siempre produciendo exclusión.

Deja en su inventario la idea de que no basta el fundamento ético e impugnador para la nueva acción y que es necesario inventar formas de la práctica y de la teoría en cuanto el paradigma emancipador debe ser reconstruido y, por ello, hoy no está en ningún lado, pero sí emerge en múltiples lugares.

Reconstrucción de la pedagogía crítica

Uno de los puntos más importantes es que, en la obra de Freire, la pedagogía siempre aparece relacionada con la cultura y el poder. En sus últimos textos, Freire va a mostrar la manera como la educación se redefine en la nueva manera del capitalismo de final de siglo (fundado en el capital constante y el nuevo papel del conocimiento) y ve cómo, en el nuevo hecho educativo, poder y política van a anunciar una nueva expresión fundamental de la nueva realidad. Esto va a hacerse visible a través de la pedagogía como dispositivo más sutil de los sentidos, de los lenguajes, de las imágenes y de los valores, es decir, se nos anuncia otra realidad.

Por este motivo, en sus últimos textos titulados siempre como pedagogía (de la esperanza, de la indignación, de la autonomía), va a hacer un esfuerzo por vincular el proceso a una teoría crítica por construirse, pero de la que existen embriones que tienen una correspondencia práctica en el campo de la acción cultural. Es allí donde encuentra el nuevo sentido de la práctica educativa y su diálogo fecundo desde la especificidad con los autores de la pedagogía crítica del mundo del Norte.

Por estas razones, pone como tarea fundamental de esa pedagogía, operando en todos los espacios de la cultura, la necesidad de construirle una nueva base teórica y política que permita a su vez reconstruir la crítica y volver a plantearse la formulación colectiva de metas. Podríamos ver cómo el surgimiento de esta pedagogía crítica radical requiere deconstruir dos tradiciones en las que tenemos fuertemente puestos nuestros pies: la tradición marxista y el pensamiento crítico antimetafísico y, en este punto, procurar releer desde el

contexto y las condiciones culturales y sociales específicas de nuestra tradición latinoamericana.

Asimismo, a través de sus elementos de caracterización de esta pedagogía, de la indignación, de la autonomía y de la esperanza, permite ver cómo la constitución de los procesos de poder-conocimiento en la actualidad se configura y tiene su presencia también, y visiblemente a través de los discursos y las prácticas escolares. No en vano, en esta última etapa, Freire va a la secretaría de educación (que, como diría Giroux, "ciertamente Freire tiene derecho a utilizar sus propias experiencias, pero ¿cómo conseguir inventar estas de nuevo para impedir que los teóricos del primer mundo las incorporen a discursos y prácticas colonialistas y no descolonizadoras?") y dedica algunos de sus textos a establecer las bases para la autonomía y la crítica en los procesos escolares.

No obstante, la gran riqueza de Freire, que acompañará al pensamiento crítico en educación por mucho tiempo, radica en que este ve a la pedagogía como una práctica educativa y política que tiene su espacio y su tiempo en la esfera de la cultura y, por ende, también en el mundo de las escuelas. Es decir, no niega la escuela, sino que la construye como un espacio en donde la exclusión adquiere características y procesos culturales específicos. De esta manera, su propuesta pedagógica sigue manteniendo en el diálogo cultural esa búsqueda de acuerdos permanentes. No es el encuentro de ninguna esencia y, casi que, a la manera de esos últimos textos, su propuesta pedagógica termina siendo una conversación inconclusa sobre el poder en los procesos culturales.

Reconstrucción de la educación popular

Al comienzo de este texto, cuando hemos hablado de la recepción del habla inglesa del pensamiento de Freire, nos estamos refiriendo a la propuesta de Educación Popular que hace 200 años fue tomada por Rodríguez (1982), el maestro del Libertador Simón Bolívar, y que Freire revitaliza como una de las formas de producción de teoría en América Latina, y que nos pone frente a una pedagogía política del poder y, por tanto, de los empoderamientos de los grupos relegados y excluidos.

Este planteamiento de la Educación Popular siempre tuvo en Freire la persistencia de un nuevo discurso y, en sus últimos textos, se puede apreciar claramente el enfrentamiento a lo neoliberal y lo conservador. En muchos de sus textos de

este último período, nos muestra cómo los nuevos discursos ponen en entredicho los viejos elementos para ser de izquierda, centro o derecha en política. Muestra cómo ya no se pueden definir tan fácil como en otro tiempo, cómo las oposiciones dicotómicas —la misma construcción de vanguardias— lo que hacen es construir un pensamiento simple y se atreve a proponernos aprender a releer una complejidad en la que operan diversos agentes con situaciones múltiples que no se pueden encasillar en antiguos esquemas. Adicionalmente, establece una serie de exigencias que invitan a salir del voluntarismo y de la pura resistencia para construir procesos organizativos nuevos que intenten reconstruir la praxis de una Educación Popular en estos tiempos.

Ese replanteamiento de la mirada de ser de izquierda en política y desde los movimientos sociales, tiene consecuencias profundas para construir la nueva praxis crítica y exige respondernos cómo construir lo crítico de la dominación cuando estamos bajo sus más fuertes manifestaciones. Por esta razón, el camino educativo que propone va a estar hecho desde la praxis cultural, en la que los encadenamientos de saberes, conocimientos y poder exigen ser releídos desde los dispositivos educativos con los que entramos a la acción cultural.

En este punto, hace un llamado a no caer en el pensamiento fácil y en el cliché, y propone una pedagogía de la esperanza y de la autonomía donde, a la par que el rigor con la realidad, exige un rigor con la tradición crítica para que esta pueda ser reinventada, constatando en dicho carácter práxico un saber pedagógico (desencarcelado de la escuela) como el específico para irrumpir en la construcción de nuevos procesos críticos.

Una reconstrucción del ser intelectual educador

En el reconocimiento de la crisis del pensamiento social, Freire vuelve a insistir en cómo podemos obtener unas nuevas comprensiones del compromiso y del sentido en nuestras vidas, a pesar de que se haya perdido terreno en las prácticas colectivas. Adicionalmente, vuelve a insistir en la necesidad de unos intelectuales que reconstruyan, además de esas bases teóricas que permitan dotarnos de un nuevo lenguaje crítico, las políticas de emancipación.

En ese sentido, Giroux habla de Freire como un intelectual fronterizo que, en estos tiempos, sería como otra forma de ser del intelectual orgánico gramsciano. Entendido como aquel que tiene la capacidad de romper con las fronteras

culturales, teóricas e ideológicas que lo encierran y no le permiten descubrir esas nuevas tradiciones críticas y de transformación. Al respecto, Giroux señala:

> Cruzar fronteras significa que los profesores y otros intelectuales hacen problemáticas y dejan atrás, las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que los encierran dentro de la seguridad; con palabras de Joan Borsa, "esos lugares y espacios que heredamos y ocupamos, que organizan nuestras vidas de modos muy específicos y concretos". Ser un cruzador de fronteras significa que uno tiene que descubrir de nuevo tradiciones, no dentro del discurso de sumisión, reverencia y repetición, sino, como escribe Ernesto Laclau, "como transformación y crítica, esto es, uno debe construir su propio discurso como diferencia respecto a esa tradición, y eso supone al mismo tiempo continuidades y discontinuidades". El cruce de fronteras afronta el trabajo intelectual en su especificidad y parcialidad, en el marco de un discurso de descubrimiento y construcción y no de un discurso de reconocimiento, cuyo objetivo se reduciría a revelar y transmitir verdades universales. En este caso, es importante destacar el trabajo intelectual en cuanto se forja en el cruce de la contingencia y la historia, surgiendo, según Laclau, no de los "exclusivos terrenos de caza de una élite (sino) de todos los puntos del tejido social". (Giroux, 1996, p. 223)

Estos aspectos van a ser muy visibles en Freire cuando invita a los maestros a enseñar, no transfiriendo conocimientos, sino creando las condiciones y las posibilidades para su construcción, ya que enseñar es inexistente sin aprender.

Asimismo, cuando establece como condiciones necesarias para pensar con certeza la necesidad de no estar demasiado aferrados a nuestras certezas. Allí, nuevamente invita a evitar el puro sentido común, accediendo al conocimiento existente, pero con la disposición de estar siempre abierto para estar en condiciones de producir un conocimiento que todavía no existe. De esa manera, muestra cómo el acto educativo, teniendo un profundo respeto por los saberes de los educandos, encierra en sí la necesidad de una formación permanente y de una investigación que fundamente la capacidad de una reflexión crítica sobre la propia práctica.

Este va a ser el sentido que le señala Giroux (1996) a Freire, como un intelectual fronterizo que va siempre más allá de su realidad, de su pensamiento, para buscar nuevos caminos y hacer educativo su tránsito por el mundo, planteándose un proyecto de humanización de la deshumanizada humanidad, mucho

más urgente en los desarrollos de la revolución científico-técnica de finales de siglo y su acelerado uso instrumental y pragmático de las cosas.

El acumulado decantado

Podemos decir que este acumulado se ha ido decantando en el último período en el reconocimiento de estas formas de educación que han surgido acá en nuestras realidades, en diálogo con las teorías críticas de otras latitudes y cuyos fundamentos serían los siguientes:

Tiene un campo de acción y una concepción propia

La manera como se ha gestado y desarrollado la Educación Popular permite dar cuenta de que, en la diferenciación y coincidencia con esos otros procesos que han tenido lugar en el continente, previamente reseñados, algunos de los cuales, o en su mayoría, cuando hacen procesos educativos, utilizan estrategias y metodologías propias de la Educación Popular para desarrollar sus actividades. Por esta razón, reconocen que su identidad les es dada como una concepción de educación que construye sus prácticas desde la oposición y resistencia a aquellos procesos en donde se gesta la dominación en los diferentes espacios de socialización y en cómo se produce el control. Adicionalmente, destaca la pertinencia que da respuesta a nuestras particularidades, los sentidos de la educación. En esa perspectiva, recupera el sentido gramsciano de contrahegemonía en el orden de la cultura. En dicha esfera, construye la especificidad de lo educativo y de lo político-pedagógico y de justicia educativa.

En este sentido, la Educación Popular construye los gérmenes de rebeldía, haciéndose consciente de que ella por sí misma no cambia el mundo, ya que necesita de la acción de muchos otros procesos para lograr esa transformación. Sin embargo, también se hace consciente de que, si la educación no cambia en una perspectiva transformadora, el mundo no va a cambiar. Por ello, hace un trabajo en la organización y en los múltiples espacios educativos, tanto presenciales como virtuales (escolar, universidad, movimientos sociales, movimientos culturales, étnicos, gobiernos populares, propuestas de innovación, grupos de mujeres, grupos de viviendistas, con niños y niñas, procesos subjetivos). Allí, es consciente de que cambian las personas que hacen presencia en estos espacios fruto de la acción educadora, para que ellas construyan la opción en sus espacios de práctica de transformar el mundo.

Es un trabajo político-cultural por medios educativos

Pudiéramos decir que esta forma de educación que se ha desarrollado desde América Latina es una forma de trabajo cultural y político que, frente a la forma de vida propuesta por el control y el poder, se propone construir otro tipo de vida más humana, más libre, más justa, más solidaria y más crítica y, en ese sentido, es un trabajo político por medio de la educación. Por esto, manteniendo y reconociendo su especificidad en el aspecto educativo, la Educación Popular busca ser copartícipe en la recreación de los paradigmas que plantean que otro mundo es posible y, con su énfasis educativo, construyen esas otras maneras a través de su interacción e incidencia en estos procesos.

Reconocer la especificidad de lo educativo ha sido un aporte de la Educación Popular, en cuanto no deja que aquella se disuelva en el terreno de la política o de lo social, sino que, al entrar en la particularidad de las relaciones sociales educativas, se ve obligada a elaborar los temas, procesos y metodologías desde el horizonte de intereses que promueve. Con ello se hace de lo político pedagógico un espacio propio, que disputa en la sociedad sentidos y apuestas de emancipación, haciendo real que no existe protesta sin propuesta.

Sus escenarios son los múltiples espacios educativos de la sociedad

Por lo anterior, podemos afirmar también que, más allá de la modernización de la sociedad para el capitalismo cognitivo de estos tiempos, el proyecto educativo presente en la Educación Popular busca transformar la sociedad, buscando construir, como anticipo de ella, Proyectos Educativos Alternativos. En ese sentido, se trata de un movimiento cultural desde una concepción que nace en el horizonte de defensa de los intereses de las clases populares y de sus organizaciones en los diferentes niveles de ellas y, además, que teniendo como lugar privilegiado el trabajo con estos grupos sociales a partir del acumulado logrado, amplía su acción, no la reduce a ellos, sino que participa en el resto de la sociedad, insertando esta concepción en distintos campos de actuación, así como en su actividad diaria y cotidiana.

Por esta razón, el educador o educadora popular lo es no solo cuando está en el trabajo con los grupos populares, sino que su concepción está presente en los diferentes espacios de su actuación. Esto incluye universidades públicas, privadas, de élite, así como en algunos lugares del Estado o en la organización

de algunas instancias de estos grupos de ONG progresistas, en cuanto los desarrollos muestran hoy posiciones sobre los más variados aspectos de los procesos educativos, ya sea formal, no formal o informal, permitiéndoles disputar con concepciones propias en las diferentes instituciones y ámbitos que se mueven con educación, porque allí desarrolla ese trabajo desde la concepción de educador popular y con sus apuestas metodológicas, usando sus dispositivos pedagógicos para hacer real el poder existente en el saber-poder de esa práctica educativa específica y a través de ello los empoderamientos de la problemática en la sociedad.

Su punto de partida es la realidad para transformarla

De esta manera podemos afirmar que aquello que le da el carácter a la educación desarrollada en estos territorios es la concepción y las prácticas educativas derivadas de ella, que llevan a la realización de su trabajo en un horizonte con y desde los intereses de los sectores oprimidos y excluidos de la sociedad. De allí la afirmación de que es un trabajo político por medio de la educación. En dichos términos, la Educación Popular busca transformar el sistema de educación a todos los niveles y, por ese medio, a la sociedad en sus condiciones de injusticia e inequidad. Para lograr esto, reconoce su práctica como un ejercicio cultural a través de un proceso de educación y pedagogías críticas, que toma en cuenta a los educandos como actores activos. Por lo tanto, es central a su proyecto la participación y ella se convierte en un elemento fundamental del trabajo pedagógico.

Ese proceso educativo, cultural y pedagógico no se queda en una participación de tipo didáctica o de dinámicas de grupos, sino que los convierte en actores sociales como seres humanos capaces de decidir sobre sus vidas y sobre la sociedad en que viven, generando capacidades no solo cognitivas, sino también afectivas, valorativas y de acción sobre la sociedad, construyendo su campo público popular para poner en él sus intereses. Por ello, la Educación Popular propone una educación integral, crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad. Así cobra sentido ese enunciado freireano de "leer el mundo".

Reconoce lo pedagógico como un campo de dispositivos de saber y poder

La Educación Popular tiene en cuenta el nivel de desarrollo subjetivo en el que se encuentra el grupo con el que va a trabajar y la apuesta por politizar

esos espacios sociales. Por esta razón, reconoce seis ámbitos de su trabajo en la construcción de subjetividad. Estos le dan especificidad a su trabajo educativo, obligándole a salir de metodologías únicas y diversificar sus dispositivos en cuanto no son solo herramientas, dinámicas o didácticas, sino lugares donde se juega el saber y el poder en el acto educativo y sus métodos, y en donde concreta su apuesta pedagógica de acuerdo y en coherencia con dichos niveles en donde se encuentran personas y grupos con quienes se llevará a cabo el trabajo, concretando la existencia de una pedagogía política.

El ámbito se define por el espacio de acción en el que se encuentran estos actores y los procesos de transformación a los que se pudiera vincular, de acuerdo a su historia social y personal. En ese sentido, dicho ámbito de acción construye escenarios, mediaciones y dispositivos específicos, dado que es el umbral de actuación de los sujetos participantes en los procesos, donde dicho participante se puede vincular en actividades de Educación Popular. Esos ámbitos de actuación son:

- Procesos de individuación.
- Procesos de socialización.
- Procesos de vinculación a lo público.
- Participación en movimientos.
- Participación en proyectos políticos de gobierno.
- Participación en lo masivo.

Metodológicamente, la Educación Popular crea condiciones para que estos sujetos convertidos en actores sociales aprendan a trabajar en grupo, a ser solidarios y a construir en el día a día en su práctica social un mundo orientado por valores que, a la vez que cuestionan y critican, son recreadores del mundo. Por ello, es una educación que crea actores sociales que, con su accionar, muestran que otra educación es posible y, a través de ella, ese otro mundo emerge.

Derivado de esta mirada de los ámbitos, se hace evidente que la separación entre educación formal, no formal e informal es una categorización que debe ser replanteada, para reconocer los múltiples procesos en los cuales hoy, con la tecnología, las educomunicaciones y lo virtual, dicha separación se torna artificial. Adicionalmente, se recrea desde los ámbitos un cruce de modos de actuación y dispositivos para concretar el acto educativo y pedagógico, propio de su quehacer en educación, haciendo realidad que es un proyecto

permanente en las relaciones sociales y que las educa para redirigirlas en la protesta y la construcción de procesos alternativos que nos lleven a sociedades más justas, más humanas.

Exige una opción ética

La Educación Popular se construye constantemente en su praxis, renovándose y levantándose como alternativa, teniendo como faro una opción ética enraizada en los contextos y comprometida con el ser humano y con la vida, leyendo el mundo desde los excluidos y segregados, en cuanto su existencia debe impulsar a todos a construir las condiciones para que dichas situaciones sean extirpadas del funcionamiento de la sociedad.

Referirnos a una opción ética (Núñez, 2004) es señalar una voluntad de trabajo individual y colectiva, conscientemente asumida, sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad y el amor; el propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos y todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que este exista, y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin (Rebellatto, 1995).

Esta opción ética implica una doble construcción: al interior del ser humano mismo, esto es, del educador popular, como gestor de una nueva propuesta de vida y como sujeto en permanente construcción (individuación). Y, en segundo lugar, por supuesto, una acción transformadora del contexto, en el que no basta ser "bueno" (Heller, 1990), sino reconocer que se trata de ser "bueno con otros".

Desde esta perspectiva ética se recompone la opción política de la Educación Popular, desbordando las fuerzas que pretendieron por años legitimarla. Por esta razón, a pesar de los tiempos, su acción no pierde validez ni vigencia, ya que trasciende más allá de los compromisos partidarios. Sin negar los procesos políticos —y en ocasiones está presente en ellos—, la opción ética los supera (Basombrio, 1991). Un bello ejemplo nos lo ofrece el sacerdote jesuita Fernando Cardenal en Nicaragua, quien deja el sandinismo como partido cuando se da cuenta de los desórdenes en la famosa "Piñata", sin renunciar al ideario de Sandino (Cardenal, 2009b).

Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales

Este es el fundamento de la opción ética presente en las prácticas de la Educación Popular. Pero, cuando hablamos de empoderamiento, ¿a qué nos referimos? Ese empoderamiento, que es sujeto y verbo, se refiere al desarrollo en cada persona de potencialidades (individuales y sociales) y de niveles de autonomía que de manera consciente son puestos en función de la construcción de un proyecto social fundado en la vida y la solidaridad como proyecto humano; es construir el poder de los desheredados como seres humanos plenos.

Durante mucho tiempo equiparamos la Educación Popular con la educación política, promoviendo así la educación de más baja calidad para los sectores populares sin preguntarnos cómo es esa educación. ¿Cuáles son sus fines? ¿Cuáles son sus métodos más idóneos? ¿Cuáles son sus procedimientos?, ya que nos preocupamos solo por el "a quién" y "en dónde". El tiempo se encargó de mostrarnos que no basta con la opción política, que en ocasiones empodera a quienes utilizan esa nueva condición para generar nuevas exclusiones. Finalmente, la validez no se garantiza únicamente por su vinculación a procesos políticos, sino que debe construir su especificidad educativo-política-pedagógica en coherencia con sus fines e intereses: políticos, económicos, sexuales, de género, del conocimiento y el saber, y de las formas de autoridad, como lo indica Quijano (2007):

> Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales, de explotación/dominación/conflicto articuladas básicamente en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de la existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos de coerción, en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. En las dos últimas centurias, sin embargo, y hasta la irrupción de las cuestiones de la subjetividad y de género en el debate, la mirada eurocéntrica no ha podido percibir todos estos ámbitos en la configuración del poder, porque ha sido dominada por la confrontación entre las dos principales vertientes de ideas, una hegemónica, el liberalismo, y otra subalterna, aunque de intención contestataria, el materialismo histórico.

Como educadores populares, reconocemos que, en toda relación entre sujetos, está presente el poder. Por esta razón, buscamos, a través de nuestro trabajo, visibilizar las manifestaciones de estas en sus múltiples formas (políticas, económicas, sexuales de género, del conocimiento y el saber, de las formas de autoridad), pero de manera específica, develarlo como opresión en los procesos de saber y conocimiento y en la vida social, para construir un poder diferente. Al establecer rupturas con las relaciones de poder que se configuran y consolidan desde el saber y en las relaciones sociales en general y educativas con especificidad, negamos el autoritarismo, el directivismo y toda forma de dominación evidente o subterránea desde un supuesto "mayor saber", para aportarle, en cambio, a la posibilidad de una construcción colectiva (Alem y Rodríguez, 1987).

De tal manera, la Educación Popular confronta toda pretensión de verdades únicas por considerar que allí anida el poder como dominación, y anima las búsquedas colectivas de caminos diversos y múltiples para el conocimiento y la transformación, dando cabida a la diferencia, pero enfrentando toda desigualdad que se esconda con ese discurso.

No basta tener claro que la Educación Popular es un proyecto político y social para el cambio. Es necesario deconstruir los mecanismos del poder y levantar unas nuevas formas y mecanismos de operación de un poder coherente con dicho proyecto, haciéndose visible en las relaciones sociales y en las formas organizadas colectivas que gesta.

Considera la cultura como entramado de su actuar

La Educación Popular encuentra en la cultura su espacio de referencia. Desde allí visualiza y hace prácticas las diferencias existentes tanto entre los seres humanos como entre los grupos. El sujeto aparece como ese "otro diferente", hijo de procesos históricos, familiares y sociales diferentes y heredero y hacedor de procesos culturales diferentes (Leis, 1989). De esta manera, la cultura es un espacio sin el cual no es posible desarrollar iniciativas de Educación Popular, solo que ahora se trata de culturas fragmentadas y resignificadas en los imaginarios de la industria cultural de masas que, en su heterogeneidad, es parte fundamental del territorio, en donde se constituye lo glocal, escenario privilegiado de cualquier actor.

Desde la cultura nos asomamos a la vida cotidiana, a los procesos de la socialización y a las interacciones comunicativas, tratando de precisar las realidades y las relaciones entre política, conocimiento y saber. Esto gesta las condiciones de interculturalidad que permiten la negociación cultural, marco dentro del cual diseñamos nuestro reto y nuestro compromiso. Es ella la que nos abre las puertas para reconocer lo diferente, para alejarnos de los igualitarismos y para insinuarnos las desigualdades de lo diferente en este mundo cultural transnacionalizado (García Canclini, 1995).

Opera en procesos de negociación cultural

La existencia del poder en todos los espacios y relaciones entre los seres humanos provoca que el diálogo posible en esa interacción e incidencia social intencionada que es la Educación Popular se convierta en confrontación de saberes, ya que la construcción colectiva de prácticas, saberes, conocimientos y acciones ocurre, la mayoría de las veces, en medio de situaciones de conflicto, lo que ha llevado a hablar también de Pedagogía del Conflicto.

Cada sujeto llega a los procesos de Educación Popular con su propia imagen del mundo (subjetiva-colectiva), con su "estructura previa", como punto de partida para confrontar lo que sabe con lo que saben los demás. En dicha tensión, ocurre un proceso de identificación de visiones compartidas, construyendo la diferencia a través de una clara negociación cultural que, por supuesto, no está exenta de resistencias individuales a lo nuevo (Mejía, 1995a; Bezerra et al., 1982).

El acto educativo de la Educación Popular es fundamentalmente un acto de transformación del individuo, de los grupos y de las organizaciones sociales que buscan la transformación de la sociedad, y serían procesos ficticios si el conflicto no hiciera presencia. Sin embargo, las tensiones y el conflicto se gestionan en un contexto en el que también se forjan a través de él, teniendo como mecanismo la confrontación y explicitación de las diferencias, valores nuevos que nos hablan y nos anticipan esa nueva sociedad que queremos construir. La democracia, la participación, la posibilidad de crítica, la capacidad de decisión, la emancipación y la libre opción son elementos vivos en las prácticas de la Educación Popular, sobre las cuales se hace real la negociación. El desarrollo de las prácticas de diálogo de saberes, recontextualizadas desde el conflicto, ha llevado a proponer la negociación cultural como una estrategia metodológica.

Como nos damos cuenta, la negociación cultural recoge el poder existente en diversos niveles de la sociedad y la necesidad de explicitarlos. Por ello, desarrolla particularmente estrategias específicas para todos ellos, con dispositivos para cada ámbito educativo, que hacen real el empoderamiento de individuos, instituciones, organizaciones e instancias de concreción de lo público.

Impulsa procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas

Los sectores populares de América Latina reconocen que uno de los más importantes aportes que les ha hecho la Educación Popular es la recuperación, el reconocimiento, la afirmación y la valoración de su identidad, construyendo autovaloración y reconocimiento social a sus condiciones y luchas. Este proceso permite las bases para el empoderamiento, como construcción de los grupos y los sujetos, y no como capacidad dada por otros (García et al., 1989).

Los educadores populares buscamos el reencuentro del sujeto consigo mismo, con su quehacer individual y social (individuación), con sus prácticas y experiencias, con su medio y sus posibilidades, así como con su entorno y su cultura. En ese sentido, construye subjetividades que cimientan su emancipación en negociación con su entorno, ya que las transformaciones solo son posibles con hombres y mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismos y en lo que son capaces de hacer en el mundo desde este horizonte.

Se trata de reencontrarse para autoafirmarse, para rescatarse como seres humanos que piensan, aman, valoran y actúan, reencontrarse para saberse parte de un mundo, hijos de una historia, hacedores de una cultura. Pero también, porque de ese reconocimiento individual, de ese rescate del quehacer social inmediato, de esa ubicación del micromundo de cada quien, es posible hilvanar el análisis, la comprensión y la opción frente a los procesos macrosociales, para construir allí las nuevas formas de sociedad.

Avanzar en la transformación exige entender las identidades individuales, la manera como ellas se constituyen y se transforman, la imagen que cada persona tiene de sí misma y que lo liga a un determinado grupo humano. Y, desde allí, trabajar por la constitución de una identidad integrada y coherente donde los desarrollos en lo político tengan su correlato en las diferentes esferas de la socialización, es decir, una identidad cuyo quehacer cotidiano guarde coherencia

con unas aspiraciones sociales transformadoras, mientras se constituyen como subjetividades transformadas (Osorio, 1988).

Se entiende como un saber práctico-teórico

En América Latina, el desarrollo de estos procesos educativos se ha caracterizado por construirse a través de sus prácticas. Son los procesos prácticos los que van determinando la manera como se entiende y asume a sí misma y la forma como aborda y se inscribe en el tejido social.

A este respecto, es necesario desdogmatizar la Educación Popular y singularizar sus prácticas. Para esto, la sistematización (Jara, 1994a) como una forma de investigación de prácticas ha permitido construir una masa crítica conceptual que nos aporta cada vez mayores avances en el estudio y comprensión de procesos locales y regionales, en donde la unidad está dada por la diversidad metodológica y conceptual.

Asimismo, como campo teórico, la Educación Popular reconoce el acumulado histórico de quienes han reflexionado sus prácticas y han dejado constancia histórica de ello a través de textos, videos, canciones, casetes y otras múltiples formas (Núñez, 1990). Gracias a todos ellos, hoy gozamos de un acervo y una práctica reflexionada y acumulada como praxis; es decir, como teoría que ilumina las nuevas prácticas, todavía en construcción, haciendo de ella un campo de saber en constitución y enriquecimiento continuo.

El entenderse de esta manera ha generado una riqueza muy grande en la producción de saber a través de la sistematización. Por ello, este tipo de trabajo ha sido incluido en la discusión de las Ciencias Sociales, bajo la pregunta de si la sistematización es una forma de investigación. Esto ha generado unos caminos de replanteamiento de las relaciones entre saber y conocimiento y su producción, así como la manera como se reconstruyen sujetos sociales mediante el proceso de producción de saber, introduciendo una discusión sobre múltiples entendimientos de la sistematización y diferentes comprensiones, en ocasiones, construyendo campos de diferenciación que muestran la riqueza de las prácticas y la urgencia de producir teoría a partir de ellas (Martínez et al., 2002).

Genera producción de saberes y conocimientos, y de vida con sentido

La Educación Popular a medida que va impregnando múltiples espacios de sus concepciones, materializa su sentido y planteamientos sobre el saber y el conocimiento al abordar —como una realidad— la producción de conocimientos y saber desde los mismos sujetos con quienes trabaja, haciendo real un saber propio de frontera, visible en las numerosas experiencias de sistematización y producción de teoría por parte de los sujetos populares, como fruto del diálogo entre su saber, el saber erudito y la metateoría (Rodríguez, 1997).

Mientras que para la escuela tradicional el lugar social es la **transmisión** y la relación social que se construye, que significa instrucción, enseñanza, aprendizaje y asimilación del saber escolar, para la Educación Popular, el problema central son los procesos de producción del conocimiento —a nivel material y no material— y de recreación de la vida cultural. Por consiguiente, el educador popular no se relaciona con el conocimiento para transmitirlo; sino conociéndolo, lo problematiza, por esto se interesa por la creación de nuevos conocimientos, no solo en la frontera de la ciencia, haciendo real que todos los seres humanos puedan tener relación con el conocimiento desde su saber y que dicha relación no sea solo por procesos de aprendizaje, sino, sobre todo, por procesos de producción (Santoyo y Múnera, 1985). De tal manera, la Educación Popular entra en conflicto con la reproducción y apropiación por déficit, eje central de la pedagogía escolarizada.

Desde nuestra visión, al sistematizar, al producir saber a partir de sus prácticas, se operan procesos de empoderamiento, en una apropiación que recorre de otra manera la relación entre los conocimientos y los saberes y como aspecto central para construir otra ciudadanía y democracia. Por esta razón, cuando la Educación Popular trabaja en procesos escolares, centra su cuestionamiento en el currículo, en una crítica a la forma ideológica del discurso científico y sus prácticas eurocéntricas, su universalismo sin contexto, la invisibilización de la diversidad social y discursiva. Todo esto privilegia un modelo de racionalidad que se explicita cuando se develan las formas del poder hegemónico en el conocimiento y sus instituciones y ordenamientos, construyendo unas particularidades y relaciones sociales de las cuales son portadores los actores que participan en ello, a veces, con la ingenuidad de un discurso sobre la ciencia neutro y aséptico.

En esta relación, abierta a disputar en toda la sociedad, se establece una ruptura con el culto al "saber popular" y a lo "popular" que se legitima a sí mismo en un discurso no fundamentado, urgiendo el paso a la fundamentación y a la elaboración del saber que nace en la práctica social y en las epistemes subalternas y postergadas, y construyendo los puentes entre saber y conocimiento para permitir formulaciones y elaboraciones propias. Se trata de esforzarnos para desterrar el culto a un practicismo que niega la elaboración de saber por parte de los grupos excluidos, y establece la relación entre lo euroamericano y lo latino, también sobre los fundamentos de la negociación cultural, dándole otro soporte a las relaciones norte-sur.

Esta negación ha traído como consecuencia que quienes elaboran conocimiento sean otros y, por lo tanto, quienes se empoderan con el saber de estos grupos relegados son, en muchos casos, aquellos que están alejados de las opciones básicas de la educación popular o sus agentes no emancipadores. Si no logramos avanzar en la sistematización, seguiremos siendo operadores de una práctica que, como muchas, carece de un proceso de praxis reflexiva que le dé sentido, fuerza y fundamentación (Jara, 1994b; Magendzo, 1994; Barnechea et al., 1994).

Los sujetos populares no son tabulas rasas donde solo es posible la dominación. Su historia, su cultura y su práctica social —experiencias y vivencias— les entregan un saber. La educación popular reconoce a los sujetos populares como dialogantes que confluyen al acto educativo con lo que poseen y que interactúan con otros, hijos de culturas, prácticas sociales y saberes diferentes en un ejercicio de interculturalidad, con el fin de construir colectivamente nuevos saberes, conocimientos y prácticas sociales, nuevos horizontes y nuevas opciones, en un redimensionamiento para producir vida con sentido.

Reconoce dimensiones y diferenciales en la producción de conocimientos y saberes

El conocimiento y el saber son fenómenos sociales cuya producción se da al interior de relaciones sociales específicas y, por lo tanto, a diferentes niveles. Esta afirmación es la base de la búsqueda y exigencia radical de producción de conocimientos y saberes, como pilar que fundamenta la acción del educador popular y le permite el diálogo con lo eurocéntrico sobre bases diferentes. Este entendimiento permite observar una versión de la exclusión: no se margina a la gente solo porque no haga lo que otro es capaz de hacer, sino que además se la

margina cuando no se le da la posibilidad de hacer los productos que en su nivel está en condiciones de producir. Por esto, construye una secuencia: práctica (hacer) - experiencia (hacer reflexionado) - producción de saber (dimensión conceptual, teoría), sobre la práctica y la experiencia, haciendo visibles dichas epistemes de la práctica, presentes en cualquier relación educativa desde el lugar de los subalternizados.

De la misma manera y en coherencia con lo anterior, debemos entender que no existen elaboraciones o producciones universales; eso es un ensueño del eurocentrismo. En el mismo sentido, las producciones de la Educación Popular no son para todos los públicos, sino que los resultados (de sistematización, por ejemplo) deben tener claro el uso social del producto: ¿para qué público?, ¿qué trabajos pretende impulsar o apoyar?, y ¿dónde puede ser replicado? (Rengifo, 1991)

Esto evita las descalificaciones que señalan a algunas producciones como si no fueran de educadores populares por el lenguaje elaborado que utilizan o las referencias a la tradición del texto escrito. Además, es una consecuencia de hablar para toda la sociedad y plantearse como propuesta para todas las educaciones. Es necesario reconocer que, como somos diferentes y los lugares de la confrontación son variados para dar respuesta apropiada, los productos son múltiples. Así, el rigor y la excelencia están supeditados al lugar social que van a ocupar estos productos en su circulación (uso social): espacio de barrio, mundo académico, grupos sindicalizados, etc.

La importancia de las dimensiones estriba en que nos permiten ubicar el lugar en el que están las personas y los grupos con quienes interactuamos, de tal manera que, respetando su lugar social y sus capacidades, así como los recursos organizativos, no caigamos en descalificaciones sin sentido y hagamos un ejercicio de interculturalidad y de negociación cultural.

Como vemos con este recorrido, el acumulado de estos procesos educativos en Latinoamérica construye una serie de elementos particulares y específicos que lo diferencia de la manera como se ha constituido y los contenidos y procedimientos de la acción educativa en otros ámbitos de la modernidad occidental. Sin embargo, su tipo de construcción sería lo menos parecido al entendimiento de los paradigmas en el sentido clásico de la lingüística y de Kuhn (1981) para los paradigmas científicos, en cuanto estos son modelos o teorías compactas

que tienen claro su campo y, desde luego, lo que se debe observar y escrutar, dado que es un consenso comúnmente compartido por toda la comunidad y tiene su camino metodológico, que le otorga una manera de ver la realidad. En este acumulado, no hay un solo camino metodológico y, además, se está rehaciendo de manera constante, sin contar con un modelo conceptual o de ruta para su desarrollo práctico, ya que ella depende de contextos, actores y problemáticas.

Edgar Morin (1992) plantea que: un paradigma contiene, para todo discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o las categorías maestras de la inteligibilidad (conjunción, disyunción, implicación u otras), entre estos conceptos o categorías. De este modo, los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas culturalmente inscritos en ellos.

Las educaciones populares en el siglo XXI

> Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos, es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos solo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.
>
> **(García Márquez, 1981)[41].**

Como siempre, la literatura se manifiesta mucho más potente que las reflexiones de científicos sociales y de educadores para dar cuenta de una interminable discusión que ha cobijado todo el pensamiento nuestro americano desde los tiempos más remotos a nuestros días. Por lo tanto, nada más oportuno que esta cita para hacer una pequeña síntesis de aquello que pretendo plantear en estas páginas sobre ese duro y difícil encuentro entre el mundo euronorteamericano y los habitantes de estas latitudes de la América Latina.

41 García Márquez, G. (1981). *La soledad de América Latina.* Discurso al recibir el Premio Nobel de Literatura. Estocolmo.

Pensar el asunto de la educación desde Abya Yala no va a ser posible sin establecer un planteamiento que nos interrogue por la manera como nuestras historias, las de los pueblos colonizados en distintas latitudes del mundo, fueron incorporadas en una sola historia y en un solo mundo, el de la llamada modernidad capitalista, lo que tuvo como fundamento la negación de unas formas de humanidad que se diferenciaban de quienes enunciaban el patrón cultural que resultó hegemónico a nivel global.

Han debatido las corrientes críticas latinoamericanas del conocimiento y de las diferentes disciplinas, cómo un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas no racionales y los conocimientos que no se inscribieran en sus lógicas produciendo, además, una subordinación de otros conocimientos y culturas, lo que les llevó a construir la idea de progreso[42] que instaura un imaginario sobre la sociedad en el cual en ese largo camino unos estarían delante y otros detrás en el camino de la historia, subalternizando pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer.

Al nivel del conocimiento, ese pensamiento, al organizar un tipo de ciencia única, terminó produciendo una regularidad disciplinaria y epistémica patronizada por una única forma de investigar y de conocer. Esto le permitió establecer las reglas para explicar el mundo, lo que posibilitó que las diferentes instituciones de socialización como la política, la religión, la familia, la escuela y, más recientemente, la industria cultural de masas, se convirtieran en los medios más expeditos para producir una hegemonía cultural que naturaliza nuestra manera occidental de entendernos a nosotros mismos, a la sociedad y a la cultura.

Las rebeldías latinoamericanas fueron generando una teoría práctica que, a la vez que construía movimientos sociales y generaba dinámicas disruptivas a las teorías políticamente correctas, fue impugnando el discurso que en la mirada

42 Esta idea se organiza sobre el avance progresivo del capitalismo y que buscaba diferenciar del sentido de evolución de la naturaleza. Ha servido al eurocentrismo tanto de izquierdas como de derechas para reconocer siempre un más alto desarrollo de las fuerzas productivas, en una mirada antropocéntrica e individualista sobre la que se va a montar la escalera de las revoluciones industriales, situación que denuncia Leopoldo Zea en su libro: *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia.* (1975). Fondo de Cultura Económica

euronorteamericana se mostraba como lo científicamente determinado, lo cual permitió, al interior de los países, múltiples procesos de los más variados tipos, que hasta nuestros días continúan manifestándose, en cuanto las rebeldías no están concluidas. Aprenden de sus equivocaciones, acumulan con nuevas elaboraciones, abren territorios geográficos conceptuales y epistémicos que prosiguen en su construcción a través de la discusión y el debate, dando soportes a nuevos entendimientos que, al leer las prácticas, no pretenden, como lo hizo Occidente, fijar ahora un nuevo patrón monocultural, sino abrirse a un camino de reconocernos culturalmente diversos, humanamente diferentes en un mundo único que nos hace reconocernos como naturaleza y en sociedades profundamente desiguales, injustas y opresoras que deben ser transformadas para construir humanidad sobre otras bases y fundamentos.

Esas rebeldías latinoamericanas pueden ser hoy reconocidas —y prosiguen construyéndose— en las formas políticas de las propuestas de recuperar identidades, leyendo críticamente nuestro pasado colonial y la manera como clasifica la población a partir de una discriminación racial, brindándole una nueva identidad al colonialismo, ahora desde lo blanco, lo negro, lo amarillo, los indios, los mestizos, para así identificar el euronorteamericanismo (Quijano, 2014), y en la contemporaneidad, en las lecturas críticas del progresismo que predominó durante veinte años en diez países de la región (De Souza, 2018). En los aspectos religiosos, destaca una comprensión alternativa a la lectura de lo sobrenatural, enfatizando el lugar del pobre (Gutiérrez, 1971), así como el reconocimiento de la espiritualidad originaria (Tamayo, 2017). Otra forma de acercarse a la realidad específica que viven los pueblos de esta otra parte del mundo que, soportada en miradas feministas (Gargalo, 2015), también cuestiona a la familia nuclear y las formas de pareja constituidas en el reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, en el ámbito educativo están los planteamientos críticos a la educación "bancaria" (Freire, 1996b), tales como los desarrollos en el siglo XX y lo que va del presente de la Educación Popular (Mejía, 2018), con la crítica al logos occidental como única manera de conocer (Dussel, 2017)[43]. En la investigación, la crítica a un único método sin sujeto (Rivera, 2018; Fals-Borda, 2016), la ética desde la tierra y la vida (Boff, 2019), así como el entendimiento de la

43 Ver también: Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas.* Quimantú.

subjetividad, la mente y la personalidad hecha de otra manera (Burton, 2004; Martín-Baró, 1998); el reconocimiento de los géneros, sus subjetividades y sus cuerpos (Ruíz, 2015). En la comunicación popular, los planteamientos clásicos sobre las maneras como se comunican estos sectores, más allá de los medios masivos (Kaplún, 1985), así como el entrecruce actual de la comunicación y la Educación Popular en el mundo cultural de masas (Muñoz y Amador, 2018). No podemos dejar de reconocer en esta línea el planteamiento de José Carlos Mariátegui sobre el marxismo indoamericano (Mariátegui, 1982).

Adicionalmente, en muchos saberes, disciplinas y conocimientos, se fue dando un pensamiento que ha conducido a tener que explicarnos por qué, a pesar de nuestras diferencias, el mundo se sigue leyendo en la secuencia de progreso planteada por la linealidad en torno a la modernidad, a la cual le agregan en estos tiempos un planteamiento de posmodernidad. Precisamente, lo que nos ayuda a salir de esa dualidad en el debate es construir los elementos con los que configuramos el ser desde acá y revisitar nuestra tradición de derechos, resistencia y reexistencia. Esto nos ha permitido comenzar a construir otros relatos con diferentes narrativas para comprender ese monoculturalismo desde una mirada multicolor que nos permita otras explicaciones para producir en el sentido de la Educación Popular; un proceso de diálogo de saberes que construye *intraculturalidad*, además de una *interculturalidad* derivada de la confrontación de saberes, y una *transculturalidad* desde la *negociación cultural* que nos permite cruzar los múltiples relatos para reconocer con quienes construimos lo común de estos tiempos en el norte y en el sur, para transformar dichas realidades que niegan lo diferente, lo diverso, la unicidad de lo humano y la naturaleza, y nos invitan a construir otros mundos (Cendales et al., 2017).

Saliendo del relato único

Estas rebeldías latinoamericanas, vivas y actuantes para darle forma no a la idea posmoderna de la diversidad, la tolerancia y el pluralismo, adquieren su crisol en las múltiples luchas que se dan, y continúan tomando cuerpo para enfrentar los relatos monoculturales y todas sus manifestaciones de dominio y control, que se constituyen como hegemonías de múltiples tipos, que deben interpelarse teórica, práctica y socialmente, para poder construir nuevas emancipaciones, las que también están en proceso de reconfiguración por estas visiones únicas de cualquier índole, desde izquierdas, derechas y centros políticos.

Es necesario reconocer que Occidente se constituye sobre una profunda exclusión y fue la negación de cualquier otro ser humano que no fueran ellos. Así, llamaron bárbaros a las tribus de Asia que los conquistaron, refiriéndose así a su balbuceo por no hablar griego. Ya "civilizados" fueron germanos, francos y demás tribus. Ese bárbaro se trasladó en su conquista de África a América[44], parte de Asia y a todo lo que no fueran ellos, desde luego, incluidos los de otras religiones, como los musulmanes. Esta mirada también se hizo sobre las mujeres (patriarcalidad), los niños (adultocentrismo) y los discapacitados (anormalidad). Por ello, el modelo grecorromano occidental del conocimiento y la cultura va a predominar en muchos aspectos de la vida cotidiana, social, cultural e institucional.

Ese modelo de lo humano terminará siendo el soporte de lo euronorteamericano que algunos verán en el WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant). Esa visión primará en la construcción cultural como la forma principal a la que nos debemos asimilar civilizatoriamente. Es decir, somos de Occidente y ello ha estado presente en todas nuestras tradiciones institucionales latinoamericanas y de otros sures colonizados por los europeos, generando una especie de trasplante cultural a nuestras realidades, centrales a la manera como todas las formas de organización y de gestión han construido una individuación y la subjetividad de estos tiempos, aun con discursos en donde nos mantienen en la dualidad modernidad-posmodernidad, incluyendo en sus lenguajes aspectos como la diversidad, lo intercultural, la pluralidad y muchas otras a través de las cuales se sigue escondiendo, aun en tiempos de cuarta revolución industrial, en donde la matriz económica, política, cultural y social continúa constituyendo sujetos con una matriz monocultural de tipo euronorteamericano.

La educación: agente de monoculturalidad y campo de disputa

En el sentido de las páginas anteriores, podemos afirmar que no existe acción humana sin historia, sin contexto, sin poder, sin lenguaje y sin intereses. Estos últimos son visibles en la manera como construimos y explicamos mundos. La institucionalidad educativa en Occidente ha actuado como uno de los principales agentes de aculturación, occidentalización y de violencia epistémica y

44 Recordemos cómo Fray Bartolomé de las Casas (el más conocido, pero existen muchos otros), luchó y consiguió que en las cortes de Castilla se reconociera la humanidad de los llamados "indios" por los conquistadores. Su principal argumento era que ellos tenían "alma" (animidad).

ontológica, en cuanto su estructura, tanto organizativa como de gestión, de contenidos, de pedagogías, está fundamentada en la tradición colonizadora ahora remozada por los discursos que integran los nuevos fenómenos del paso del ecosistema mediático al digital en forma acrítica, lo cual le ha servido a nivel de su institucionalidad por vivir en un permanente síndrome de ser moderno, lo cual busca no darle lugar a otros saberes y significados derivados de otras cosmogonías e identidades.

Desde los orígenes de la universidad en Occidente (Bolonia, 1088; Oxford, 1096; París, 1150)[45], el término *Universitas* refiere a aquellos centros de altos estudios formados a lo largo de los siguientes siglos, con un lugar destacado en el Renacimiento. En sus historias, se encuentran sus antecedentes en la academia platónica, que funcionó desde el año 387 a. C., y el liceo aristotélico, 336 a. C., y fueron cerrados en el 529 d. C. por el emperador Justiniano, quien envió al exilio al filósofo ateniense Damasio, su responsable, para no permitir los centros de estudios paganos. Por otra parte, en las universidades medievales se enseñan las artes liberales de ese tiempo —filosofía, medicina, derecho—, orientadas por la "señora de las ciencias", la teología.

Por esta razón, la universidad que se desarrolla en nuestro contexto americano responde a esa tradición del conocimiento religioso, en coherencia con ese modelo de civilización occidental visto a través de la escolástica del pensamiento católico español[46], el cual libra una lucha contra la filosofía de la reforma protestante, así como el pensamiento musulmán, formando en ellas luego contra el racionalismo y el empirismo. Allí se hicieron escolares y fueron formadas las élites criollas que construyeron la empresa colonial que asume a su vez la lucha contra las formas idólatras de los pueblos originarios, a los que llamaban indígenas, y luego de los africanos que llegaron con el esclavismo.

45 El eurocentrismo, en sus relatos sobre la historia de la universidad, olvida con mucha frecuencia cómo en otros lugares diferentes a su mundo existen universidades más antiguas. Por ejemplo, la de Hunan en China, durante el período Yu (2257-2208 a. C.), la de Takshashila en Pakistán en el siglo VII a. C.; la de Nalanda en la India (siglo V a. C.), y ya, en nuestra era, la de los árabes y los persas. Además de que la mayoría del pensamiento griego, en especial la filosofía clásica, es sacada del olvido por las traducciones que hicieron las universidades musulmanas, así como otros elementos culturales que nos legaron, tales como el baño corporal, el café, los avances en medicina y anatomía, fueron cultivados inicialmente en las civilizaciones árabes.

46 Las primeras fueron: Santo Domingo (1538); San Marcos (Lima, 1551); México (1551), así como la de Santo Tomás en Bogotá (1580).

Es decir, nuestras identidades están constituidas irremediablemente por el escenario de la invasión/conquista[47] y el proyecto de modernidad, constituido a partir del circuito comercial establecido desde Europa, en un escenario por hacerse sistema-mundo. Allí, América Latina fue un apéndice de ese centro y nuestra clase dirigente luchando por hacernos euronorteamericanos como el sueño de civilización, ese lugar por alcanzar. Sin embargo, nuestra heterogeneidad nos ponía ante la realidad de tener que articular en el mismo territorio un mestizaje que nos habla de lógicas del tiempo, del espacio, de las cosmogonías, que constituye políticas, sociedades y culturas de otra manera.

Para la escuela formal, en nuestros contextos, marcará de manera fuerte los colegios para jóvenes de clases pudientes, orientados por la *Ratio Studiorum* (1589) de los jesuitas. Por esta razón, su expulsión de los territorios bajo el gobierno de la Corona española (1770) marcará un tipo de escolarización con una presencia fuerte del Estado y el inicio de unos caminos de la escuela más ligada a este y menos a la Iglesia (Martínez y Bustamante, 2014). La orientación que tomarían estaría más en el proyecto de la Ilustración del Plan Condorcet de 1792, escuela única, laica, gratuita y obligatoria, encontrando dos redes, la pública y la de la Iglesia. En la pública, se desarrollará a través del método lancasteriano, criticado por Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, el antecedente más claro de la Educación Popular en nuestro continente, cuando decía: "instruir no es educar; ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque" (Rodríguez, 1990, p. 205), "en prueba de que con acumular conocimientos extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social, véanse los muchos sabios malcriados que pueblan el país de las ciencias […]" (Rodríguez, 1990, p. 179).

Afirmación realizada 150 años antes que la crítica a la tecnología educativa, y 200 años antes de todo el pensamiento computacional de algunas de las propuestas del STEM, distribuidas por el mundo en los agenciamientos de los organismos multilaterales.

47 Recordemos cómo, al iniciarse aquella, existían culturas con grandes desarrollos como la azteca, la inca y la muisca, entre otras; y también, algunas con desarrollos muy particulares como los guaraníes, los quechuas y los tipuyes.

Además, criticó el sistema lancasteriano[48] como un componente de esa apropiación/expropiación que se hace por parte de Europa en América, a través de la pedagogía y el método, puesto que en algún lugar lo compara con "una sopa de hospital", cuestionando su método memorístico y su rígida disciplina, y afirmaba:

> (…) pierden los niños el tiempo / leyendo sin boca y sin sentido / pintando sin mano y sin dibujo / calculando sin extensión / y sin número / la enseñanza se reduce a fastidiarlos / diciéndole a cada instante y por años enteros / así, así-así, y siempre así / sin hacerles entender / por qué ni con qué fin […] no ejercitan la facultad de pensar y / se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son […] los dotes más preciados del hombre […] no hay interés, donde no se entrevea el fin de la acción […] lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa, llamar, captar y fijar / la atención / son las tres partes del arte de enseñar. (Rodríguez, 1990, p. 226)

Esta contradicción planteada por el maestro de Bolívar, a comienzos de la era republicana, los llevó por nuevos caminos en los que desarrolló una propuesta de Educación Popular que busca interpelar y cuestionar el modelo de instrucción que se había impuesto en Europa. En este sentido, Simón Rodríguez propone un proyecto educativo que nos haga americanos y no europeos, y una pedagogía que, a su decir, "sea para la vida" y nos permita ser constructores de dicho proyecto. Se anticipa con muchos años a la discusión entre enseñanza y aprendizaje, mostrándonos, para esto último, un camino muy diferente al del instruccionismo. De ahí que Rodríguez (1990) afirmara: "El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar esto es, al que enseña a aprender, no al que manda aprender o indica lo que se ha de aprender" (p. 298).

Por ello, Rodríguez hizo un análisis crítico sobre nuestra educación, gestada por las élites criollas en todos los territorios que recorrió, desde Venezuela hasta Chile. Estas élites tomaban el camino de replicar a Europa, sin una comprensión clara de lo que necesitaban las nuevas repúblicas en materia educativa.

Esta búsqueda de originalidad lo llevó a proponer la sustitución del latín por el quechua; no en vano recorrió los países liberados por Bolívar proponiendo

48 Lancaster, J. (1778-1838). Educador británico, creador del sistema de enseñanza mutua entre los niños, que fue promovido por algunos de los nacientes sistemas de educación en América y que se impuso desde un sector de las élites en ciudades como Caracas, Bogotá, Quito, Lima y México.

su proyecto educativo, que lo llevó también a Chile, donde discutió con Andrés Bello.

La influencia de Rodríguez en Bolívar resalta cuando, en la proclama que hace el Libertador al Congreso de Angostura, afirma: "Un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción [...] la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del congreso" (Bolívar, 1819).

Como podemos apreciar en esta breve síntesis de Simón Rodríguez, las rebeldías nuestro-americanas han sido la constante en múltiples ámbitos del pensamiento y la acción y, desde luego, la educación posee una larga tradición de ello a lo largo del tiempo en que se han constituido nuestras naciones, construyendo formas de resistencia a la organización colonizadora actuantes desde el descubrimiento de América y de las neocolonizadoras presentes en las repúblicas. Esto ha dado origen a los movimientos de más variado tipo para enfrentar ese patrón de poder que, en la esfera de la socialización y la cultura, demanda el control de los procesos de individuación, subjetividad e interioridad, con el fin de garantizar la producción de los relatos que explican desde la visión euroamericana del mundo.

Dichas rebeldías van consolidando una concepción crítica desde nuestras matrices culturales que, a medida que se van encontrando, permiten decantar un planteamiento que interpela esa narrativa occidental sobre nuestra vida y, en especial, sobre nuestra manera de educar desde las particularidades de un mundo que comienza a ser recobrado a partir de lo más profundo de nuestras tradiciones.

De igual manera, la cantera crítica de las universidades populares trae consigo en América Latina unas propuestas para enseñar de manera diferente a como lo hacían los europeos. No obstante, por problemas de extensión, dejaremos este tema para otro escrito (Puiggrós, 1984)[49].

El largo camino de Nuestra América fue la resultante de la manera en que las hegemonías trazan una construcción cultural que, en el caso de la educación fue, en un primer momento, la escuela y el libro para todos y, en un segundo, como

49 Ver también de esta misma autora: *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana.* (2005) Convenio Andrés Bello.

fundamento de la democracia. Esto fue, a su vez, en su emergencia como factor cultural de universalización, la manera de invisibilización de dichos saberes y conocimientos que poseía la mayoría de la población, que en la perspectiva de la cita con la que encabezo este tercer capítulo, se perfecciona en una educación con formas del positivismo llevado a la enseñanza en la educación pública, y que de la mano de los intereses criollos en cada capital, no solo construyeron una educación lancasteriana, sino que excluyeron la propuesta de unidad continental de Bolívar y, en lo educativo, la propuesta organizada por Simón Rodríguez. Por otra parte, había triunfado el proyecto de educación pública de Sarmiento, en donde se postula que la civilización llega a través del Río de la Plata y la barbarie proviene de La Pampa.

El proyecto educativo vencedor forjó una subordinación, tal como sugiere Puiggrós en el libro ya referenciado, y transformó nuestras naciones en unas fundadas en el progreso para hacernos euronorteamericanos. Ahora, a través de una institucionalidad que lleva a la subalternización de indios, negros, campesinos y, más tarde, obreros y asalariados, convirtiéndolos en oprimidos, en el sentido freireano, visible en la educación bancaria, que también sería el camino de la historia oficial de la educación practicada a nombre del conocimiento y el rigor científico por muchas de las universidades y sus investigadores, haciendo que su memoria, sus educadores, maestras y niños, fueran las de las formas asumidas e impuestas por el proyecto de Estado capitalista que nos acercó al sueño de la modernidad.

Proceso en donde la educación indígena también fue entregada a la Iglesia en la mayoría de los países del continente, con nombres como: "educación contratada" o "educación para minorías", que a medida que las luchas populares y los pueblos originarios se fueron consolidando —a partir de la experiencia emblemática de Chacón y Warisata (2015) en la Bolivia de la década de los años 30 del siglo pasado—, fue abriendo caminos, por ejemplo, en el acompañamiento a la Revolución mexicana y guatemalteca. En otros países, transitó con distintos nombres como: etnoeducación, educación experimental, educación intercultural bilingüe y, recientemente, la educación propia. Esta educación se fue tornando más fuerte en diferentes lugares del continente, apoyada por las filosofías indígenas y por las redes de sabedores de los más variados tipos: etnobotánica, etnomedicina, parteras, epistemologías, oralidades y su sistema propio de investigación.

El camino de las resistencias en educación en el continente también ha forjado unas rebeldías que nos invitan a su reconocimiento. En este contexto, la memoria, construida desde lo subalterno, juega un papel fundamental para dar cuenta de dichas múltiples voces en los más variados tiempos y épocas que han evidenciado a lo largo de nuestra historia la búsqueda de caminos que no sean los de la subalternización y la opresión. Un ejemplo vivo de esto en nuestro país es la experiencia del movimiento Expedición Pedagógica Nacional y su extensa producción, que busca dar voz a aquellos actores de práctica que construyen caminos alternativos en medio del intento del capitalismo por producir en educación la tercera homogeneización en sus sistemas escolares, como respuesta a la demanda generada por la cuarta revolución productiva (Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, 2018).

Sur, una apuesta contextual, epistémica y política[50]

Pertenecer a una tradición latinoamericana que recoge y reconoce un mundo hecho conflictivo identitariamente, desde la colonización de nuestros pueblos originarios y la persistencia por construir el proyecto europeo y norteamericano como el modelo universal, al que nos acogemos para hacernos parte del mundo gestado a lo largo de nuestra historia, se constituye en un marco de rebeldía y resistencia que toma forma en procesos prácticos, movimientos en las esferas del saber y el conocimiento, para dar cuenta de una identidad con otras características y posibilidades (Quijano, 2012), y que Simón Rodríguez había prefigurado cuando dijo: "La sabiduría de la Europa, y la prosperidad de los Estados Unidos, son dos enemigos de la libertad de pensar […] en América" (Rodríguez, 1975).

Sin embargo, la identidad nos une en la búsqueda de lo propio con gentes de otras latitudes que también han vivido situaciones de colonialidad (África y Asia) y luchas de resistencia en el mundo del Norte, tal como sucede con los diferentes grupos migratorios a esta parte del planeta (hispanos, afrodescendientes, Europa del Este y otros).

50 Para una ampliación, remito a mi texto: (2014). *La educación popular del siglo XXI.* Desde abajo.

Más allá del sur geográfico

Si bien, a lo largo del siglo XX, el "Sur" fue una manera de enunciar un lugar geográfico con unas particularidades culturales y sociales propias, que se leían en clave de un mundo que había sido construido desde las apuestas de la expansión europea bajo forma de colonias de ultramar en sus diferentes vertientes —inglesa, española, holandesa, francesa, italiana, alemana, entre otras—, aparece en esta perspectiva una característica que el padre Cardenal (2009a), sj, denominó, a finales del siglo anterior, como "el Sur que existe en el Norte". Esto fue dando contenido político y social a un hecho geográfico y cultural como determinante para su enunciación, mostrando un Sur signado por las características del control y el dominio, como ámbito donde se organiza la acción de los educadores que resisten y construyen alternativas.

Es ahí donde el Sur comienza a ser un lugar de enunciación y actuación, otro espacio múltiple, variado y atravesado por la diferencia a los ámbitos desde los que se enuncia el proyecto de control y poder, visibilizando las asimetrías en el pensamiento y el conocimiento occidental, incluso el crítico. Cuando se le da lugar a lo diferente y diverso que nos permite explicar desde otros lugares, las agendas de transformación se llenan de contenidos y de replanteamientos de la misma manera de enunciar la crítica. Asimismo, es el lugar de nuestros compañeros de proyecto, quienes han constituido una acción y pensamiento crítico en el mundo del Norte.

Esa primera trama nos muestra cómo, compartiendo ese tronco común generado por la colonialidad y las formas de control del capitalismo actual, aun en la crisis del socialismo real, se continúa compartiendo un horizonte de transformación social, el cual toma en nuestros contextos diferencias del proceso que dan una identidad propia, lo cual hace que nuestra modernidad, nuestra subjetividad y las características de transformación-emancipación tomen características específicas. Estas hacen que los proyectos de resistencia y cambio se reorganicen en función de las particularidades que enmarcan territorios y localidades concretas, donde toma vida el construir esos otros mundos posibles.

El sur, una forma de visibilizar otras múltiples y diferentes cosmogonías

El camino que tomó la afirmación categórica de la Educación Popular, de la existencia de saberes y conocimientos en estos sectores, también obligó a una reflexión y búsqueda, intentando mostrar su emergencia en la sociedad y, en muchos casos, sacarlos de las resistencias invisibles en donde se mueven para evitar ser controlados, cooptados, subsumidos en las formas generales de dominación y control.

Las transformaciones en la concepción de la sistematización son un buen ejercicio de ello. Un análisis histórico a profundidad nos mostraría el tránsito de métodos para evaluar proyectos, la manera de dar cuenta de sus desarrollos, así como la forma como aportan a la modificación de la realidad, hasta procesos que buscan hacer visibles dichas concepciones propias de lo popular existentes en ellos. Esto permitirá avanzar, incluso, hasta la búsqueda de dichos saberes propios, fundados en troncos epistémicos particulares por el origen de los participantes, así como su pertenencia a grupos sociales y clases, lo que permite ver en sus prácticas unos troncos epistémicos no solo diferentes, sino que toman cuerpo en formas de organizar el mundo de maneras no coincidentes o semejantes a ese "conocimiento" en el que nos hemos educado.

Asimismo, la especificidad de los actores —por ejemplo, indígenas y afrodescendientes— nos muestra un rastro que han construido a partir de su historia particular. Esto los ha llevado a planteamientos de educación propia, en los que se reivindica la existencia de cosmogonías particulares a través de las cuales se visibilizan esas otras formas de entender y comprender el mundo, mucho más allá del pensamiento dualista occidental que construye cosmovisiones totalizantes. En ese sentido, estamos frente a maneras de entender el mundo mucho más amplias que las que hemos construido desde la matriz epistémica fundada en lo racional.

El sur entiende el mundo en forma integral, sin dicotomías

Una de las consecuencias de la separación teoría-práctica en la esfera del actuar es que el mundo se divide, perdiendo la unidad que mantenía en muchas de las cosmogonías propias de nuestros pueblos. Un ejemplo significativo sobre el particular es la manera como separaron las relaciones seres humanos-naturaleza, forjando un pensamiento sobre el conocimiento y la naturaleza de

carácter patriarcal y antropocéntrico. Discusiones de los tiempos que corren muestran cómo tal división está en el corazón del debate sobre lo ambiental que hoy tiene lugar por doquier. Esto nos muestra que algunas formas de entender dicha relación nos llevan a un cuestionamiento profundo de la idea de desarrollo, a partir de la idea del Buen vivir.

Esta visión plantea que la crisis proviene de la misma idea de desarrollo y cuestiona la idea de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no abordan la revalorización del capital, que ahora nos es "vendida" bajo la idea de capital verde, cargada de una confianza desmedida en la ciencia y la tecnología, encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano, que sigue fundado en la idea de progreso material, ahora ofrecido en su forma política como los proyectos en lo local y en los territorios.

El sur redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza

Como podemos ver, existen múltiples interpretaciones sobre el problema de la sustentabilidad en el mundo de hoy, acercamientos teóricos con consecuencias prácticas que van más allá de donde la Cumbre ambiental de Río de Janeiro (1992) dejó la discusión. Para nosotros, como educadores, esto nos demanda estudiarlas y conocerlas con atención porque, en últimas, muchas de nuestras prácticas están marcadas por lo que podemos denominar las nuevas concepciones de la época; concepciones, en el caso ambiental, que no pueden llegar a la homogeneización del movimiento que iza tal bandera, entre cuyas corrientes emerge con propiedad la ecopolítica, un componente básico de cualquier proyecto de transformación, con implicaciones en el día a día de nuestro quehacer y el de nuestras comunidades y organizaciones.

Este conocimiento y estudio de pensamientos y teorías, en su diversidad, son necesarios de acometer porque, de lo contrario, así no seamos conscientes de ello, podemos terminar prisioneros de ideas y prácticas contrarias a las que supuestamente fundamentan nuestros proyectos. Es decir, en ocasiones terminar ubicados social, política e ideológicamente en lugares que nos pudieran disgustar como referentes de lo que hacemos. De ahí que, al contrastar las maneras de nuestro quehacer en el día a día con las concepciones sobre estos puntos, podemos ubicarnos claramente en un lugar del espectro del desarrollo con el que trabajamos y de las concepciones con las que lo hacemos.

El sur busca un estatus propio para los saberes y su relacionamiento con el conocimiento

Conforme los saberes propios de quehaceres, sabidurías y prácticas fueron visibilizándose, constituyeron un campo particular de diferenciación del conocimiento, en un primer momento como algo distinto y antagónico, luego, como formas diferentes que dan lugar a prácticas como medicinas ancestrales y tecnologías de producción. En estas, lo que emergía eran diferencias profundas, que proyectan luz sobre otras maneras de conocer y aprender, marcadas por la diferencia establecida por la interculturalidad, en donde la búsqueda conducía a esa constitución de lo propio, lo que implica un lugar epistémico diferente que debe ser auscultado en consonancia con su estatuto cosmogónico de valoración, usos y sentidos.

En dicho marco emerge con claridad como los procesos del saber (más propios de las prácticas y sabidurías particulares) y del conocimiento (más fundado en las disciplinas del saber, propias de la idea de la ciencia fundada en la modernidad) encontraban su soporte no solo en contextos específicos, sino también en comprensiones del mundo y sus relaciones, bastante diferentes. Es en dicho espacio donde inicia una reflexión que busca la especificidad de cada una de ellas y la manera como ocurre por caminos diferentes la producción de teorías desde los mismos presupuestos que fundamentan a los dos como diferentes, pero a la vez complementarios, saliendo de una mirada monocultural en el conocimiento, buscando una configuración epistémica diversa, fundante de reconocimiento de una interculturalidad en los tiempos donde la ciencia demanda como necesario el diálogo de saberes.

El sur, otras formas de la acción y las teorías de los movimientos críticos

Los cinco elementos anteriores (saber, cosmogonías, geografías, naturaleza e integralidad) nos muestran el camino de una teoría que, al beber y construirse desde la especificidad de ese Sur político-pedagógico y desde su tradición e identidad, permite también un cuestionamiento-diálogo con dicha teoría política venida del mundo del Norte. En ese sentido, su cuestionamiento angular es la pregunta por la manera como un pensamiento particular, desarrollado en un espacio geográfico, se hace universal, y con qué fundamento señala a los demás su particularidad como incapaz de convertirse en "ciencia", y de qué manera tanto los espacios como los sujetos del conocimiento, nacidos y vivientes del

Sur, acuñan las formas del Norte para desvalorizar y juzgar las experiencias y saberes rechazados por la organización del saber del mundo del Norte.

Es en este marco que se constituyen diferentes grupos de intelectuales a los que les asignan diferentes denominaciones como "orgánicos", "propios" o "subalternos", y muchas otras, para explicar su comportamiento y particularidades en estos contextos. Esto genera interrogantes sobre las elaboraciones conceptuales que se forjan en las concepciones del mundo del Norte, para explicar dichas manifestaciones de resistencia y lucha, organizadas desde las singularidades, potenciando una discusión epistémica (Albó, 2000) que exige argumentación y producción para abrir el pensamiento crítico del Norte, para nutrirse de los procesos desarrollados en nuestras realidades, las mismas que requieren heterodoxas explicaciones toda vez que se alimentan de otras maneras de los procesos contextuales que los constituyen.

El sur organiza nuevos escenarios político-pedagógicos

Estas lecturas específicas nos llevan a encontrar la manera como esas comprensiones van dando cuenta de esa otra manera de manifestarse el reencuentro de mundos del Norte y el Sur. Esto requiere interpretaciones y relaboraciones en sus fundamentos, que deben alimentar los procesos de formación y, ante todo, del análisis de la realidad como fundamento de la Educación Popular, dejando de ser la transposición mecánica de las dinámicas del capitalismo del mundo del Norte. Acercamiento y dinámica que exige ser releída desde las particularidades contextuales del Sur, por los diferentes actores de lucha, por las transformaciones y emancipaciones necesarias, a las que les pondrán nombres de acuerdo con las realidades emergentes, las vayan configurando en el proceso de diálogo, confrontación y negociación cultural.

La afirmación de la unidad entre lo humano y la naturaleza

Quizá la mayor enseñanza de nuestros pueblos originarios, al visibilizar su mundo y sus cosmovisiones, es la relación con la naturaleza en un sistema horizontal, en donde se controvierte la visión de la tradición occidental al separar ser humano y naturaleza. Para estas culturas y su visión del mundo, predomina una integralidad, en donde tal separación no es posible. En esta lógica, la idea de la Pachamama contradice y replantea la tradición dominante en Occidente, la misma que ha usado la naturaleza como algo externo a los

seres humanos en función de convertir la naturaleza en mercancía, como es lo imperante en el sistema capitalista.

La afirmación de lo local y lo territorial en un mundo globalizado

La idea de lo universal como matriz social sobre la cual se construye la institucionalidad en Occidente ha significado la construcción de procesos sociales comunes a todos y la organización de los diferentes sistemas de la vida en ese horizonte. Allí están los procesos de socialización con su múltiple institucionalidad: Estado, familia, religión, escuela y medios masivos de comunicación, organizando el mundo desde esa mirada. No en vano, a su interior, ese ejercicio homogeneizador se repite, por ejemplo, en la escuela, el currículo, los estándares, las competencias y, para esto, la globalización capitalista y neoliberal —como la única manera de ser y estar en el mundo— termina construyendo una matriz transnacionalizada (a nivel político, social, económico, comercial y financiero) bajo la cual se produce el nuevo control.

Sin embargo, el lugar en donde dichas formas de control se sufren y padecen directamente es el territorio, ese mundo donde las formas de la globalización llegan bajo el doble estatuto de cambio de época y nuevo proyecto de control como formas glocalizadas. Además, el territorio se convierte en el lugar en donde dichos procesos son redirigidos e integrados a las dinámicas de las comunidades y el mundo local, desde sus formas particulares, construye sus saberes, nuevas experiencias de resistencia mediante las cuales las comunidades, en sus territorios, endogenizan dicha patronización de las formas universales en sus diferentes niveles, haciéndolas glocales.

La visibilización de otros lugares de democracia

En el último tiempo, la crisis de la democracia se ha hecho más visible con el control, en el capitalismo cognitivo, de las corporaciones transnacionales. Una de sus manifestaciones más visibles es la manera como el mundo del Norte tramitó la crisis financiera del 2008 (de las hipotecas), apropiando los fondos públicos de los Estados, los cuales salvaron a esos grupos de especuladores, en lo que irónicamente una revista norteamericana tituló "el socialismo para los banqueros". Este proceso de reapropiación se lleva a cabo sin grandes cambios ni regulaciones para su proyecto. Paralelamente, la cumbre de Copenhague sobre el calentamiento global planteaba, con el fin de salvar al planeta de esta

crisis, la necesidad de reunir una cuarta parte de los recursos que se utilizaron para salvar a los grupos financieros. Esto garantizaba, en diez años, un alivio sustantivo sobre esta problemática, pero no fue posible conseguir tal recurso.

Desde el Sur, desde nuestros grupos originarios y nuestras comunidades locales, se han ampliado procesos que van más allá de la democracia representativa, mostrando también un enriquecimiento de la misma en los procesos comunitarios, en las mingas de asociación grupal, para construir en diferentes niveles (político, económico, social y cultural) el proyecto de participación de los individuos en el colectivo social. Esto, desde una perspectiva eurocentrada, solo puede ser visto como la supervivencia de formas precapitalistas.

Nuevas formas de institucionalidad y de movimientos

Todo el proyecto de la modernidad capitalista (y de los socialismos) estuvo fundado sobre la existencia del Estado nación, convirtiéndolo en el garante del acumulado de los derechos en el que se construye la subjetividad moderna. Es el fundamento de los procesos de socialización, en donde, por ejemplo, la escuela enseña no solo la manera de entender el conocimiento, sino que interioriza un sujeto que conoce desde su interioridad (yo interno).

El reconocimiento de la diversidad significa el encuentro con un tipo de subjetividad que produce un cuestionamiento al Estado nación y su manera de entender los derechos, basados sobre lo cultural y, en el caso de nuestros países, da forma a un Estado pluricultural. En este, se encuentra la manera de resolver que en dicho territorio también conviven y tienen presencia manifestaciones plurinacionales y pluriétnicas, lo cual exige una manera diferente de entender el Estado y no solo de leerlo, sino de plantearse que existen otras maneras de construcción del Estado y la sociedad.

El poder, más allá de lo político y lo económico

Asimismo, nuestra tradición ha pretendido replantear las formas de poder visibles en el materialismo histórico. En esa perspectiva, no solo nos encontramos con una existencia de la lucha obrera en los lugares clásicos de la tradición jacobina (Estado-ingreso), sino también con la crítica de la misma. Desde el siglo pasado, autores como Aníbal Quijano (2007) releían estas luchas y mostraban las maneras como el poder circulaba en las formas y lógicas que tomaba el conocimiento en la sociedad. También visibilizaron, mucho antes que otras

versiones europeas, el poder existente en las formas de autoridad múltiples y variadas en las que se constituían las relaciones sociales cotidianas y ampliadas; formas de autoridad y de poder también identificadas a través del sexo y sus múltiples relaciones. De igual manera, elaboró acercamientos para dar cuenta de la manera como la naturaleza —sus usos y entendimientos— era un escenario de poder que mostraba sus caminos más allá de los clásicos entendimientos, lo cual convierte todas nuestras acciones en escenarios políticos de actuación.

Buen vivir o el vivir bien, una búsqueda desde lo profundo de nuestros pueblos originarios (desde Abya Yala)

Esta visión del mundo se plantea como una concepción oculta durante mucho tiempo, que en bastantes pueblos tuvo características de resistencia. Hoy en día, se puede observar una expresión pública por parte de movimientos sociales; para el caso de Colombia está el Congreso de los Pueblos y organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y, en el caso de gobiernos de origen popular, como los de Bolivia y Ecuador.

En ese sentido, se presenta como un cuestionamiento a las hegemonías políticas e intelectuales de este tiempo, desde nuestras particularidades culturales y territoriales (sur), cuestionando formas epistémicas y del poder desde acumulados culturales diferentes al eurocéntrico, desde otras cosmogonías y otros entendimientos éticos (Houtar, 2011).

Podemos decir, por tanto, que estamos ante una ruptura con la mirada androcéntrica, antropocéntrica y patriarcal dominante del desarrollo en el capitalismo, fundada en la separación ser humano-naturaleza, base del pensamiento del racionalismo lógico y del control del capital a través del mercado, aquella que Vandana Shiva llamó "los monocultivos mentales"[51]. En este sentido, el

51 Esto debe ser considerado proponiendo un nuevo orden basado en la democracia ecológica, cuyas bases serían:

a) Valorar especies y personas por ellos mismos, no por sus posibilidades económicas.

b) La diversidad en la naturaleza y la cultura que enfrente la homogeneización.

c) Una economía viviente construida desde lo local.

d) Una democracia viva basada en la inclusión y la diversidad, desde lo local y lo comunitario.

e) Un conocimiento vivo elaborado por las comunidades, construido colectivamente.

territorio habitado por cada comunidad es su lugar, en cuanto ahí, en forma viva, se da la unión de lo humano y la naturaleza, haciendo real que lo humano es naturaleza. Por ello, se concreta desde la sabiduría del pueblo que habita el territorio.

No solo en el mundo indígena, también en las diferentes cosmogonías de los pueblos de Nuestra América, tanto originarios como los que, sometidos, fueron traídos en contra de su voluntad; por ejemplo, los afros tenían unas prácticas que se explicaban en la vida del sistema en el que vivían. Allí estaban la producción, los saberes, los conocimientos que los soportaban y los imaginarios y representaciones que les habían dado forma a las relaciones con las que construían su vida cotidianamente.

Parte del control se da en la negación y segregación de esos otros conocimientos, lenguas, saberes y las cosmogonías ancestrales, así como su forma de organizar la vida, la salud, la educación, el mundo de los niños y de los adultos. Por esta razón, en los últimos tiempos, desde las más variadas concepciones y énfasis, se lleva a cabo un esfuerzo por llenar de contenidos, procesos, prácticas de vida de los pueblos, para soportar desde los territorios dichas particularidades que dan cuenta de las sabidurías ancestrales, así como de los saberes populares y campesinos (Rostworowsky, 2002; Rengifo, 2000).

El buen vivir del mundo originario indígena

Este Vivir bien y Buen vivir se diferencia de la "buena vida" del pensamiento keynesiano[52] y se fundamenta en ocho tradiciones de nuestras culturas ancestrales: en el mundo quechua ecuatoriano sobre la idea de Sumak Kawsay (la vida en plenitud y armonía); en el mundo kuna Baluwaba (la unidad de la naturaleza); en el aymara el Suma Qamaña (el bienestar de tu fuerza interna); en los pueblos mayas (Chiapas) el Lekil Kuxlejal y la Lekilaltik; Kyme Mogen en

f) Reemplazar la competencia por un mundo basado en el cuidado y la compasión.

g) Globalizar la paz.

52 Para Keynes, la buena vida estaría garantizada por el crecimiento económico y la equitativa distribución de la riqueza. Esto conduciría hacia el año 2030 a un nivel de bienestar que le permitiría a la gente un disfrute de una buena vida que estaría caracterizada por menos horas de trabajo, más tiempo con la familia, más tiempo para disfrutar el arte, la música, los amigos, el deporte, la cultura y las actividades del espíritu. Sin embargo, esto implicaría que no se situara el sentido de la economía en la cada vez mayor acumulación.

mapuche, Ñande Reko en guaraní y Laman Laka en miskito, todas referidas a un mundo que en la esfera del lenguaje se da una categoría que hace visibles sus planes de vida fundados en la unidad del mundo, sin separaciones ni dicotomías.

Hoy en día, en algunos pueblos amazónicos lo plantean como un "volver a la maloka", como un volver sobre nosotros mismos, sobre la sabiduría de los ancestros y cómo ese sistema de vida sigue orientando todo el quehacer, no solo de quienes viven en la selva, sino de quien está hoy en los grandes centros urbanos.

En ese sentido, nos encontramos frente a una concepción y organización de la vida desde todos los ámbitos, visible en las prácticas ancestrales de los pueblos originarios, es decir, en la vida y la manera de actuar en ella que se transmite de generación en generación, en la manera de vivir y a partir de la ley de origen. Esto nos habla de una integralidad anterior a los desarrollos de esta idea en Occidente; por lo tanto, se presenta como un proyecto en la organización de sus sociedades en Abya Yala, que luego los colonizadores llamarían América, en donde busca convivir en la unidad de la madre tierra y de los seres humanos. De una conferencia de Noel Aguirre (Aguirre, 2012) se sintetiza lo que, según esta versión, es la unidad de las cuatro dimensiones que guían y organizan la vida:

- Producción material (tener) como acceso, creación y disfrute de los bienes basados en la reciprocidad.
- Producción espiritual (ser), la realización afectiva, subjetiva, de las fiestas y el ocio.
- El saber (como conocer), reconocimiento de que toda cultura tiene su sistema propio de categorías y lenguajes.
- El decidir, en donde la comunidad traza la convivencia y no se puede vivir bien sin los demás o si alguien vive mal.

Aparece con fuerza la comunidad como el lugar del bienestar, la encargada de su cuidado, así como de la solidaridad y la reciprocidad. Además, se convierte en un lugar de aprendizaje, en cuanto los sabedores muestran el camino de sus saberes a otros miembros de su comunidad en su territorio, enseñándoles la relación y la presencia de los elementales (agua, viento, fuego y tierra) en sus comunidades, convirtiéndose no solo en depositarios de su saber, sino en cuidadores y guardianes. Cuando se trabaja en una relación de unidad, esto se convierte en un acto de creación.

Por esta razón, la comunidad es todo: piedras, montañas, plantas, ríos, todo de manera complementaria, y de ahí nace el principio de igualdad. Todos estamos vinculados en un mundo y por ello el gobierno va a ser rotativo, donde participan todos y todas, con la función de cuidar la vida de la comunidad, lo cual dará forma al aprender a convivir (Huanacuní, 2015).

Nos encontramos frente a una visión holística, que en el mundo andino estaría configurada por:

- Sumak Kawsay (Buen vivir)
- Sumak Allpa (tierra fértil sin mal)
- Sacha Runa Yachay (todo el conocimiento ancestral) (Santi, 2006).

En razón de esto, un pueblo no son solo los humanos que lo habitan, sino también los animales, las piedras, la madre tierra, las montañas y los árboles.

En esta perspectiva, nos encontramos con una mirada que construye en el lenguaje la categoría que reconoce que el mundo está organizado bajo el principio de complementariedad, que le garantiza su unidad a partir de la diferencia y singularidad. Esto permite que esta visión y sus enunciados terminen interpelando las formas occidentales de comprender el desarrollo y las relaciones de lo humano con la naturaleza, y nos propongan otra manera de organizar la vida desde los pueblos americanos de una manera integral, destacándose entre sus principales componentes los siguientes:

- La naturaleza es entendida como un sujeto, por lo tanto, como un ser vivo, y se usa solo lo necesario para vivir, sin desperdicios, sin dominarla. Por ello, se habla de los derechos de la Pachamama, en un mundo que es cíclico ("todo es vida"), en donde todo está interconectado.
- La relación humano-naturaleza es una unidad y forma parte de la sociabilidad entre seres vivos ("todo es uno y uno es todo"), que lo son también todas las especies no humanas. Allí la enfermedad de cualquier tipo es pérdida del equilibrio.
- Las construcciones de saber y conocimiento son de toda la cultura y se llevan a cabo desde otros lugares, donde se integra sabiduría, saberes, conocimiento, ética, espiritualidad y producción, en una

mirada integradora, dando forma a un proceso indivisible de estos asuntos. Bajo esos principios, se rige toda la vida: cotidiana, de fiestas especiales, de siembra y de nacimiento.
- Existe un sentido profundo de lo estético, dada la capacidad de construir en armonía con la naturaleza y los otros humanos y, por ello, se plantea la vida hermosa (Estermann, 1998) ("somos unidad"), en donde juegan un lugar importante los sitios sagrados.
- La mujer está al centro de esa unidad, en cuanto ella ha vivido esa complementariedad permanente con la naturaleza y, por tanto, la conoce en relación con la fertilidad, en todas sus formas.

Las relaciones de integralidad exigen recuperar las relaciones entre los saberes, esos que surgen de multitud de prácticas acumuladas de las sabidurías ancestrales, y hacer su equivalencia epistémica.

En una perspectiva del Sur, significa radicalmente no solo darle un lugar a la biosfera, que da cuenta del entramado de la vida biológica, sino que también debemos incorporar la etnosfera, comprendida como esa síntesis de la riqueza cultural, pensamientos, sueños, mitos e ideas, que se han hecho cosmogonías y visibilizan la manera como habitamos el planeta, ideas que se han hecho prácticas en la vida de la gente que dejan ver el real ejercicio de interculturalidad (confrontación de saberes). Es la certeza de que existen múltiples maneras de entender y vivir el planeta que habitamos.

El buen vivir como paradigma crítico

En esta óptica, podemos afirmar que se encuentra un soporte propio desde Nuestra América que, en su propuesta, cuestiona la forma y comprensión del desarrollo y dota de sentido alternativo a la alternatividad clásica eurocéntrica: jacobinismo (liberal) así como el marxismo crítico y la democracia norteamericana, ya que rompe muchos de esos postulados políticos; al construir un proyecto centrado sobre la comunidad, los territorios, la autonomía, unos procesos basados en la relación de los diferentes y en la armonía con la naturaleza.

Como dicen Ibáñez y Aguirre (2013),

> […] hay que subrayar la relación amorosa del indígena con la naturaleza, la madre tierra. Como lo recuerda Macas, Descartes pensaba que "el hombre es amo y señor de la naturaleza". Se da así una separación de oposición entre sujeto y objeto dentro de una concepción antropocéntrica que se ha convertido en "mercadotecnia". Por lo cual agrego que es la visión del capital, el crecimiento económico, que rompe la relación del ser humano con la naturaleza y la ve como recurso, como mercado y privatizable. En cambio, el [texto atribuido al] jefe indígena de Seattle —EE. UU.— dice algo hermoso: "La humanidad no hizo el tejido de la vida, es solo una hebra y lo que hace con la tierra se lo hace a sí misma". (pp. 29-30)

Esta visión permite leer que la crisis es de la idea de desarrollo misma, y se cuestiona la idea de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital, en cuanto la naturaleza desaparece y se reemplaza por la categoría de ambiente, que ahora nos es vendida bajo la idea de capital verde. El Buen vivir establece una alerta y mantiene una desconfianza desmedida en la ciencia y la tecnología, encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material, el que ahora nos ofrecen en su forma política como proyectos en las localidades (Vega, 2017).

Para esta apropiación, desde la mirada ambiental, se produce una delegación de la autoridad en el desarrollo local, al reconocerlos como legítimos dueños de dichos recursos —siempre y cuando los consideren como capital que debe insertarse en la dinámica del tipo de acumulación que se lleva a cabo—, convirtiendo a las comunidades en vigilantes de dicho "capital social".

Por esta razón, algunos autores como Escobar (2005) hablan de que esta idea del Buen vivir inaugura las teorías del posdesarrollo, desde el pensamiento propio, mostrando cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado, entendido como la acumulación de bienes y la monetarización de la vida. Además, plantean la necesidad de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de la unidad del mundo, lo que no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente su individualismo, su deshumanización y su interés privado y de ganancia, regulando las acciones entre los humanos. Por ello, el fundamento de una nueva sociedad no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente (Acosta, 2009).

Todo este planteamiento lleva a que, con el auge de los gobiernos progresistas en América Latina, la idea del Buen vivir/Vivir bien, bajo múltiples acepciones, sea recuperada por los movimientos sociales; por ejemplo, Vía Campesina, sectores del movimiento Sin Tierra y en otros movimientos sociales, también se ha visto en las propuestas de campaña de la izquierda. En Venezuela, incluso se entregó la cédula del Buen vivir como un pasaporte para comprar en los lugares de abastecimiento.

Lo interesante de ese momento histórico —con diez gobiernos progresistas en los últimos 20 años—, es que estas emergencias dotaron de contenidos a estos proyectos. Además, las contradicciones de sus contextos, especialmente con el extractivismo, evidenciaron la debilidad de su aplicación, y en un tiempo en donde se experimentaba un capitalismo que transitaba entre la tercera y la cuarta revolución industrial, llevando a cabo un acomodo y reorganización de la división internacional del trabajo. Además, con el Buen vivir y Vivir bien, reveló un nuevo horizonte de lucha desde Abya Yala, enriqueciendo la crítica y los paradigmas emancipatorios, acrecentando el acumulado de otros caminos para la sociedad, invitándonos a recrear y reinventar las formas de lucha.

Decantados estos 20 años de gobiernos progresistas, aún falta hacer un balance. Es crucial considerar algunas de esas valoraciones (Zibechi, 2010) y también hacer una profunda crítica a la cultura política que se construyó, basándose en la reproducción de muchos de los paradigmas jacobinos. Desde mi punto de vista, la incorporación, entre otros aspectos del Buen vivir/Vivir bien en los procesos y las luchas de múltiples dinámicas, produjo un efecto sobre la necesidad de repensar y darle nuevos marcos a la acción emancipadora y la necesidad de visibilizar en los escenarios micro, donde, aprovechando dichas fisuras y grietas, cambiamos la vida cotidiana para hacer visible, en lo concreto, el proyecto de transformación.

De igual manera, fortaleció el escenario meso de lo local y lo regional como espacio de construcción de comunidades de impugnación y trazó un horizonte macro de necesidad de disputar escenarios de política pública, sabiendo que en lo local es más fuerte, en cuanto es el escenario de mayor control de las transnacionales, así como de los organismos multilaterales. Sin embargo, las luchas nos dotaron de nuevos lugares epistémicos, cosmogónicos, ontológicos y prácticos para dichas disputas, y la construcción de dinámicas desintegradoras del poder en ese escenario.

Para las plataformas críticas, la emergencia de estas problemáticas dotó de contenido y le dio soporte teórico y práctico a la crítica realizada a la teoría del desarrollo capitalista. Asimismo, facilitó la comprensión de la crítica al antropocentrismo desde los relatos propios —con su consecuencia sobre la necesidad de darle forma a una ética de corte biocéntrico—. Esto permitió desnudar el carácter antropocéntrico y racionalista de discursos y prácticas del pensamiento crítico en nuestros contextos, mostrándonos que no bastaba con ser "alternativo"; era necesario cuestionar la forma de dicho ejercicio, así como los fundamentos y la práctica misma de la crítica, la cual, en muchas ocasiones, seguía fundada sobre un dualismo ontológico y epistemológico.

Adicionalmente, dotó de un horizonte filosófico a toda la crítica ambientalista sobre la crisis civilizatoria como componente fundamental del cambio climático, mostrando que dichos saberes y conocimientos científicos contaban con un soporte en la manera de vivir en muchos territorios, con implicaciones visibles en las comunidades locales, sacando a la luz un proceso de abajo hacia arriba, soportado en las resistencias que transformaban el mundo de otra manera, basado en los comunes y en la comunidad.

Como educadores populares, hemos visto crecer infinidad de experiencias que, en la perspectiva del párrafo anterior, dotan a los educadores de ese acumulado y de caminos metodológicos para trabajar sobre las fisuras, para ir construyendo propuestas que se desarrollan en los diferentes territorios. Esto, en este tiempo, nos enseñó que no bastaba pelear por el derecho liberal a la educación en sentido macro si no construíamos propuestas de resistencia a las nuevas formas de control del capital, así como dinámicas de resistencia y reexistencia.

Estas experiencias nos permitieron apropiarnos del Buen vivir/Vivir bien como teoría y práctica para construir esas nuevas propuestas y pedagogías que, sin ser la solución, muestran esas nuevas maneras de construir educación desde nuestros contextos. Esto es visible hoy, por ejemplo, en las nuevas experiencias de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), de México, con sus propuestas de PTEO de Oaxaca o el PDECEM de Michoacán. Asimismo, la experiencia de PIEMSA en Pasto, Colombia, los PEPA impulsados por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y el proyecto de innovación del Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría de Colombia.

Es decir, el campo en educación ha sido abierto, permitiendo la generación de un campo en disputa con concepciones fundamentadas epistemológica, conceptual y metodológicamente, pudiendo afirmar que se ha abierto un camino de innovación, dando continuidad a esa rebeldía en educación tan característica de las luchas brindadas en las últimas décadas, cuyas diferentes maneras de escenificarse han resultado tocadas por estos cambios de un conocimiento que, todavía de una manera indicial, comienza a abrirse desde nuestras realidades.

Además, comienzan a emerger sistemas de sociabilidad y educación fundados en la identidad, el investigar y transformar, que están a la base —como se han mantenido las comunidades de resistencia y reexistencia que soportan la continuidad del Buen vivir—, que redefinen el concepto de aprendizaje, mostrándonos que no existen procesos de saber y conocimiento sin procesos de crianza, los cuales deben ser incorporados.

En ese sentido, el Buen vivir se considera como algo en permanente construcción. En tanto las personas y grupos lo vayan asumiendo en sus vidas, tendremos un mundo sin miserias, sin discriminación, con un mínimo de cosas necesarias y con acceso a bienes y servicios, sin tener a los seres humanos como medios para acumular bienes.

Múltiples interpretaciones que abren el debate

Es interesante ver cómo Alberto Acosta (2012), candidato presidencial para el 2013 opuesto al presidente Correa en Ecuador, plantea una concepción de Buen vivir como parte de su plataforma en los términos de:

> El Buen vivir cuestiona el concepto eurocéntrico de bienestar y, en tanto propuesta de lucha, enfrenta la colonialidad del poder. Entonces, sin minimizar este aporte desde los marginados, hay que aceptar que la visión andina no es la única fuente de inspiración para impulsar el Buen vivir. Incluso, desde círculos de la cultura occidental, se han levantado y ya desde tiempo atrás, muchas voces que podrían estar de alguna manera en sintonía con esta visión indígena y viceversa. El concepto del Buen vivir no solo tiene un anclaje histórico en el mundo indígena, se puede sustentar también en los otros principios filosóficos: aristotélicos, marxistas, ecológicos, feministas, cooperativistas, humanistas […]. (p. 28)

Como vemos, va abriéndose un debate desde las voces que reclaman la lectura pura desde el contenido en la sola tradición, pasando por quienes la reelaboran para otros contextos y quienes proponen un encuentro con la mirada eurocéntrica crítica. En ese sentido, es una discusión abierta que requerirá, de quienes entran en ella, tomar posiciones para darle contenido a las acciones que buscan estar orientadas por esta concepción del Buen vivir o el Vivir bien, lo cual exige realizar elaboraciones para los diferentes campos de actuación coherentes con la misma. Para la relación educación y desarrollo, existen unos tópicos que comienzan a reelaborarse al asumir el Buen vivir.

La disputa en los dos lugares en que la propuesta logró entrar, los gobiernos de Bolivia y Ecuador, generó una intensa polémica entre los diferentes grupos que participaban o cuestionaban a dichos gobiernos. Desde la izquierda, con señalamientos muy fuertes de un lado, se acusó de una falsa apropiación, naturalización y folclorización. Esto permitió que se incorporara en una matriz de gobierno occidentalizado y con los parámetros multilaterales, abandonando su sentido paradigmático y utilizándolo de manera instrumental, según las necesidades políticas del momento, generando un colonialismo interno (Giraldo, 2014). De otro lado, estaban quienes propugnaban que era necesario garantizar la matriz andina del Buen vivir, de su filosofía, lo que conllevó señalar, de un lado, que lo que se estaba haciendo era "extractivismo epistémico", en cuanto era asumido en la matriz occidental eurocéntrica de corte racionalista, que no pasa por la vida ni el cuerpo. A su vez, estos señalaban a la otra posición como indigenista y fundamentalista (Stefanoni, 2011).

De igual manera, sectores de la izquierda marxista clásica señalaron estas búsquedas como una nostalgia de identidad, con un retorno a un pasado que ahora se quiere vivir idílicamente, resaltando, además, cómo esto es un retroceso en el desarrollo de las fuerzas productivas mismas, en cuanto es querer volver a sociedades en ocasiones ya disueltas, precapitalistas, que han desaparecido o están en disolución por las nuevas realidades de un capitalismo globalizado que hoy transita entre la tercera y la cuarta revolución industrial, generando un discurso que además tiene serias falencias en su carácter científico, ya que recurre a muchos saberes comunes sin poder fundamentarlos con mecanismos de verdad y verificación científica.

En coherencia con lo planteado en este texto, el papel de la renta tecnológica a nivel mundial se manifiesta en la lucha en el Sur como un tributo

del intercambio desigual. Primero, fue a través de la deuda externa, la cual ahora está dando forma a la acumulación por desposesión. Hoy en día, se libra especialmente por el control de la renta de la naturaleza y sus recursos a los privados. Allí, durante el proceso de lo que se conoce como posneoliberalismo, de los llamados gobiernos progresistas, populares o la denominación que les demos, se ha hecho visible que son gobierno, pero carecen de poder. Ellos construyen su propuesta sobre esa paradoja, la cual genera molestias a ese capitalismo que se ve obligado a impulsar golpes de Estado parlamentarios y de la justicia, lo que ha sido denominado "dictaduras blandas", como las llevadas a cabo en Paraguay, Honduras, Brasil y Bolivia.

Estos gobiernos con representación en el mundo del Sur hacen defensa de esas rentas naturales en una apropiación parcial, no para las transnacionales, sino para que sea renta nacional, y esta puede usarse para dar salud, educación, higiene, agua potable y servicios básicos a sus habitantes. Esto genera contradicciones con los planteamientos políticos con los que se han ganado dichos gobiernos, abriendo también la discusión sobre los movimientos sociales que participan en ellos, y el tema central va a ser la lucha por reconfigurar los Estados y los movimientos de la desposesión neoliberal y su acumulado de desigualdad. Esto dinamiza los estallidos sociales, visibilizando las búsquedas de otras representaciones políticas de la apropiación de los procesos tecnológicos, del Big Data y del algoritmo para la lucha. Simultáneamente, se abre un debate sobre la sobreacumulación planetaria en medio del hambre, el desempleo, la crisis ambiental, y la necesidad de constituir una crítica a la tecnología y la búsqueda de salidas a ella desde el sur.

En la crisis de esos diez gobiernos progresistas en el continente, con todas las críticas a su neoliberalismo moderado (posneoliberalismo, dicen otros), es posible reconocer que permitieron la emergencia indistintamente de problemáticas que deben ser asumidas para continuar o para negar por parte de gobiernos de signo más pro neoliberales. Allí son visibles aspectos como: la territorialidad como espacio local de organización y gestación de nuevos movimientos; los derechos de la naturaleza que cuestionan el antropocentrismo; las comunidades como expresión local en el territorio y de una nueva forma de construir relaciones sociales; un feminismo asociado al cuidado de la naturaleza que sale al reconocimiento de sí mismo como naturaleza, en donde el cuerpo es el primer territorio de vida y paz; las nuevas narrativas de la descolonización, y el poner en el centro a los grupos originarios, los afros y las mujeres.

Estas múltiples emergencias han ido construyendo narrativas sobre lo común que, a la vez que enfrentan al capitalismo por desposesión, construyen otros escenarios de lucha en donde se hace visible en la vida cotidiana la refundación de la democracia, la reinvención de la revolución, la reconstrucción de la solidaridad y, conceptualmente, también un nuevo pensamiento crítico y marxista del siglo XXI, más allá del desasosiego posmoderno de finales del siglo XX.

Esa diversidad de posiciones, en medio de los múltiples conflictos en los países, en una primera categorización se manifiesta en tres grandes grupos: 1) la corriente indigenista, centrada en la autodeterminación de los pueblos indígenas; 2) la posestructuralista, con fuerte predominio de intelectuales de Europa, Norteamérica y Latinoamérica, articulados al ambientalismo; 3) la corriente socialista, con fuerza en las políticas estatales, con énfasis en la equidad (Cubillo et al., 2016). Una buena síntesis de estas discusiones se encuentra en el texto de Mora et al. (2020).

Las páginas de este escrito son limitadas. Pudiésemos seguir múltiples pistas y lugares donde estos aspectos del Buen vivir/Vivir bien, toman forma en los procesos de glocalización como un medio de territorialización y muchas otras que debemos seguir auscultando para seguirle dando forma a esta problemática que, como bien lo afirma uno de los principales cultores de esta mirada desde el Sur: vivimos la emergencia de un momento histórico sin precedentes, en el que tal vez por primera vez en más de quinientos años de subordinación, silencio y colonialismo, emerge la posibilidad de otro horizonte de sentido histórico (Quijano, 2010).

Las pedagogías de Abya Yala

En educación, en la perspectiva de las rebeldías latinoamericanas, el Buen vivir/Vivir bien ha venido a darle fundamento y consistencia a su accionar, en cuanto se ha convertido en uno de los soportes de algunas de las leyes de educación de cuarta generación, como la de Bolivia, acompañando el pensamiento crítico en el desarrollo de algunas de ellas, por ejemplo, en algunas de las posiciones críticas al intento de abrogación de la ley educativa de Peña Nieto (México) del 2013, por parte del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), en el 2018.

De igual manera, en este último período coincidente con el de los gobiernos progresistas, se fueron madurando concepciones educativas que incluyeron el Buen vivir/Vivir bien en su fundamento, como los planteamientos de la Educación Popular, la cual se vio enriquecida y fortalecida con esta influencia. Asimismo, el desarrollo de la pedagogía descolonizadora usó bastante esta concepción para ir soportando su cada vez mayor arraigo en la tradición de la identidad de Nuestra América. La educación propia, con su múltiple institucionalidad de educación inicial, básica, media y universitaria, fue mostrando cómo uno de sus pilares fundamentales estaba dado en el adelante es atrás, que al soportarse en la ley de origen hace del Buen vivir/Vivir bien, principio y fundamento de su propuesta educativa. De la misma forma que las diversas maneras en que la educación intercultural bilingüe fue respaldada por numerosas organizaciones y movimientos (Rengifo, 2001).

Adicionalmente, muchas de las elaboraciones de las pedagogías críticas de influencia norteamericana y europea fueron incorporando en su discurso y en su práctica el Buen vivir/Vivir bien, mostrando caminos metodológicos con otros sentidos y orientaciones en las búsquedas de sus pedagogías para este tiempo, así como algunos de los grupos más representativos de la educación del campo, de los movimientos campesinos de Nuestra América han incorporado poco a poco aspectos de estas concepciones que les permiten enfrentar el discurso académico de la nueva ruralidad. En algunas regiones de Centroamérica, se ha ido abriendo paso una concepción que nos habla de pedagogías insumisas, que tienen su matriz básica en el Buen vivir/Vivir bien, así como otros en diferentes latitudes han venido hablando de la pedagogía de la madre tierra.

Como podemos apreciar, el Buen vivir/Vivir bien fortaleció las propuestas educativas, dándoles un contenido propio que permite tener hoy caminos peculiares para ser integradas, disputadas o contrastadas frente a las propuestas que se mueven internacionalmente sobre cómo construir la educación de la globalización. Es decir, también se abre en educación un campo en disputa que hoy tiene más soportes propios que hace algunos años para desplegar un diálogo fecundo con las concepciones educativas de las más variadas tendencias y comprensiones.

Las educaciones populares: construcción social y cultural desde el sur y para todas las educaciones

El acumulado decantado permitió afirmar que la Educación Popular es hoy una propuesta educativa con un acumulado propio que la saca de ser solo una acción intencionada en, con y desde los grupos sociales populares para convertirla en una actuación educativa intencionadamente política en la sociedad, para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses y los proyectos históricos de los grupos populares. En este sentido, es una propuesta en y para toda la sociedad, para ser trabajada por todos los educadores y todas las educaciones en sus múltiples dinámicas de actuación, siempre y cuando en su horizonte ético esté la apuesta por la transformación de las condiciones de opresión en esta sociedad.

Por esta razón, hoy esa construcción recupera la tesis muchas veces planteada en la *Pedagogía del oprimido* y que recupera y reelabora una idea de Fanon[53] que Freire (2005) enuncia así:

> Lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la realidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (p. 41).

En este contexto, hemos planteado que la Educación Popular es un paradigma indiciario que va consolidando un cuerpo práctico teórico que lo dota de una organización conceptual y metodológica, cuyos indicios principales generadores de pensamiento serían:

- Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta.
- Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio.

53 Fanon, Frantz, nació en la colonia francesa de Martinica. Estudio psiquiatría y filosofía. Participó en las luchas de resistencia francesa de la Segunda Guerra Mundial. Luego, se rebeló contra el "blanqueamiento" francés. Escribe uno de los libros pioneros para mostrar la colonialidad cultural, "Piel negra, máscaras blancas". Participa en las luchas de liberación en Argelia y otros lugares de África. Su obra "Los condenados de la tierra", es publicada después de su muerte.

- Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el Sur.
- Unos desarrollos pedagógicos específicos.
- La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica.
- Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso.

Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta

Es posible reconocer una visión eurocéntrica de la Educación Popular asociada a la modernidad, y es el esfuerzo de la reforma protestante de dotar a cada lugar con un espacio de culto y en él una escuela para aprender a leer como posibilidad de relacionarse directamente con Dios, fundamento del pensamiento protestante y, para algunos pensadores, de la subjetividad moderna (Jaramillo, 1998). Esta se lleva a cabo a través de la lectura del libro sagrado, la Biblia, por cada uno de los fieles. Este ideal modificado se transformó en la escuela de la Revolución francesa, a través del Plan Condorcet en abril de 1792, de donde surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria que da forma a la educación pública para hombres, no para mujeres.

Esta educación se convertía en el fundamento de la igualdad y la democracia. Esa inclusión y la institucionalización de la escuela va a ser el denominado "proyecto de educación popular de la Ilustración" (Cacérès, 1964), el cual se expande por América como ideal y acompaña a muchos de los padres fundadores de las nacientes repúblicas. Por ello, Sarmiento (Argentina) plantea que la civilización les llega por el Río de la Plata y la barbarie desde La Pampa.

De igual manera, Simón Rodríguez da forma a una propuesta diferente que, en una carta dirigida al Concejo de Caracas en 1804, llama de Educación Popular. Él sostiene que debemos darle forma a una educación que nos haga americanos y no europeos; anticipándose en muchos años a las concepciones de la poscolonialidad, afirma: "La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América Latina" (Rodríguez, 1975, p. 133). Ese antecedente no es único, tiene continuidad con Artigas, Martí y muy diversos exponentes que la investigación futura potenciará. En un seminario reciente en La Habana, mencionaban en esta perspectiva histórica a Caballero, Mea, Maceo y otros, en el contexto cubano.

A lo largo del siglo XX, ese rastro de la Educación Popular toma múltiples formas por diferentes caminos, tales como: las universidades populares, las

luchas de los grupos originarios, los proyectos de grupos cristianos antes de Freire y por múltiples caminos posteriores a él (Mejía, 2015).

Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio

- Su punto de partida es la realidad y su lectura crítica, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de una nueva humanidad, desde una perspectiva de capacidades.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la opresión, injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la supervivencia de la madre tierra.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria, que reconozca las diferencias y la diversidad.
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intra, inter y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.
- Se comprende, en estas sociedades, como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.
- Reconstruye entidades para hacer de las reexistencias propuestas de transformación de la sociedad.

- Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos.

En este sentido, también ha reconfigurado la idea de lo popular del viejo entendimiento liberal que lo asocia a la masa y la educación para ella (todos), y de la contestación del discurso crítico que lo asocia a clase social, hoy enriquecida por la infinidad de dinámicas de mediación como las diversidades, las múltiples maneras de habitar los territorios en las globalizaciones, las múltiples cosmogonías con sus epistemologías, las miradas más biocéntricas que replantean el antropocentrismo básico con sus consecuencias en la manera de constituir la individuación y las subjetividades, el camino por construir lo común y la comunalidad con sus referentes éticos, es decir, lo popular se enuncia hoy desde múltiples complementariedades que hacen del concepto algo más complejo en cuanto enuncia esas diferentes maneras de ser, estar, convivir, luchar, resistir, reexistir y, ante todo, transformar.

Hoy, la Educación Popular sigue jalonando una construcción que se hace nueva cada día y que, desde los más variados lugares, lee y hace visibles unos troncos comunes que leen en la diferencia y la diversidad, con énfasis específicos en coherencia con los lugares sociales desde donde se enuncia, que a la vez que muestra su riqueza teórico-práctica y hace visible la vitalidad de una propuesta que no es, sino que está siendo y muestra diferentes enfoques, entradas, como parte de su respuesta a las realidades (Brandão, 2017; Torres, 2016, Lázaro, 2016).

Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur, fundadas en el buen vivir/vivir bien

En el desarrollo práctico, la Educación Popular se fue encontrando esos mundos propios que daban forma a unas existencias de humanos diferentes, culturalmente diversos en una naturaleza única, donde lo humano se reconoce como parte de ella. Constatar esto significó reconocer una historia de negación que, al descubrirse, permite la emergencia de la diversidad como fundamento de las nuevas opresiones que ampliaban las de clase. En este punto, emerge un Sur más allá de lo geográfico como una apuesta contextual, epistémica, política y conceptual.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado las rebeldías del continente, se han ido generando esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas "universales" de la investigación y de las Ciencias Sociales, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y la necesidad de su pluralización para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que posibilitan la emergencia de otras cosmogonías, conocimientos, saberes y epistemologías, diferentes a las de la ciencia clásica (Kusch, 2000).

Los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder, sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos le va a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla (Fals-Borda, 1981).

Unos desarrollos pedagógicos específicos

Los antecedentes históricos de la Educación Popular muestran con claridad que una particularidad de su desarrollo es que, fruto de los retos de las especificidades contextuales, culturales y de los actores, se abren una variedad de propuestas metodológicas que desbordan cualquiera de los paradigmas educativos de Occidente y de los enfoques clásicos de la pedagogía en la educación formal. En muchos casos, se han generado propuestas inéditas y, en otras, se han recuperado aspectos de las pedagogías críticas. Esto ha permitido llevar a cabo una construcción propia desde las especificidades de estos territorios, en coherencia con las dinámicas sociales y los ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público, articulación a movimientos, procesos gubernamentales de masividad y nuevas tecnologías.

En ese sentido, el diálogo de saberes freireano fue reelaborado desde la confrontación de saberes y la negociación cultural, tal como Ghiso (2015) nos lo muestra, al afirmar: "cuando hablamos de diálogo de saberes, no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad".

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en el que lo otro es negado a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón, y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado "epistemicidios" (Santos, 2009).

Como propone Ghiso (2015),

> […] cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. […] Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento [mismo], sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas. (p. 34)

La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica

Uno de los elementos más importantes de la propuesta de la Educación Popular fue cuando, al darle lugar a la diferencia, la diversidad y al enfrentar las opresiones en los territorios, se vio abocada a diseñar procesos concretos para darle

voz a los actores y a las dinámicas silenciadas, permitiendo sus emergencias como procesos no solo de luchas por sus derechos o resistencias, sino visibilizando formas de reexistencia que, a la vez que dignificó, les permitió construir identidades desde esa intraculturalidad como punto de partida de su pedagogía.

Estas dinámicas exigieron, en el sentido freireano, reconocer que

> la investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un solo hombre solo, ni en el vacío, sino entre los hombres y entre los hombres referidos a la realidad. (Freire, 2005, p. 135)

Ese ir a lo concreto de la vida de las personas, como ese lugar donde se concretan las relaciones sociales, donde se cristalizan las múltiples determinaciones, permite que la práctica se convierta en un lugar epistemológico a ser investigado. Esto permitió impugnar el extractivismo académico que instrumentalizó comunidades, grupos y movimientos, ahora a partir de una nueva construcción de los actores sociales que se reconocen como productores de saber y conocimiento desde otras lógicas, lo cual ayuda a la ampliación de la teoría investigativa en estos lares.

Para resolver este asunto, se propone la Investigación Acción Participativa como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber que a veces es desdeñado como folclor tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica (Fals-Borda, 1981).

La sistematización (Jara, 2014), como propuesta, se ha convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia, en cuanto a buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento; también le exige dar cuenta de la manera en que se da esta subyugación en la esfera de lo cultural y de lo social, y las preformatividades de lo normal y lo anormal en Occidente. Nos encontramos frente a un proceso que permite develar las opresiones ocultas en los rangos no solo de clase, sino también de etnia, género, sexualidad, edad, discapacidades, religiones, en fin, de una lógica que, leyendo desde lo universal, hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad, y que la investigación, ligada a los procesos de lucha, va a constituir

un nuevo espacio en donde se tornan posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos (Barragán y Torres, 2017).

De igual manera, se fueron tomando otras experiencias investigativas que enfatizaban las epistemologías de la práctica, experiencias desarrolladas en otros ámbitos críticos de las diferentes ciencias y, en ocasiones, realizando ejercicios de endogenización de las mismas. Allí, encontramos la investigación del lenguaje oral, las etnometodologías y las narrativas, las reautorías, las cuales potenciaron y desarrollaron la Educación Popular a nuevos niveles teórico-prácticos (Brandão, 2017).

Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso

El camino del reflotar de la problemática de la Educación Popular en este tiempo de influencia freireana fue dándose paralelo a las emergencias de otras interpretaciones y explicaciones que intentaban dar cuenta, desde nuestros contextos, de elementos que también en múltiples disciplinas tenían una mirada eurocéntrica del mundo. Esta mirada fue interpelada, permitiendo el emerger de sus propios contenidos en estos lares, lo que significó no solo diferencias y explicaciones diversas, sino también confrontaciones y descalificaciones a esta manera de explicar y comprender al mundo.

Podemos afirmar, por tanto, que esas otras maneras de explicar significaron una rebeldía en el orden del saber, del conocimiento, de las epistemologías, de las metodologías de las formas universales en las maneras de producir la vida y la cultura, dando lugar a planteamientos que mostraban otros mapas para explicar estas nuevas realidades, que debían legitimarse en el debate con los conocimientos dominantes en las esferas académicas y de la institucionalidad científica (Dimensión educativa, 2017).

Estos múltiples desarrollos permitieron construir una serie de sinergias, en donde se encontraban rizomáticamente, la teología de la liberación, la comunicación popular, la filosofía de la liberación, el teatro del oprimido, la psicología social latinoamericana, la teoría de la dependencia, el desarrollo a escala humana, el realismo mágico, el marxismo indoamericano, la Investigación Acción Participativa, la ética de la tierra, el Buen vivir/Vivir bien, la colonialidad del saber y del conocimiento, entre muchas otras. Su entrecruce fue

generando concepciones y prácticas que tocaron y permitieron construir otras maneras para las presencias de las fuerzas de las reexistencias que tomaron forma conceptual y académica, estableciendo un conocimiento de frontera que le significó hacer de sus vidas espacios de lucha por construir el mundo desde la especificidad de su práctica y su enunciación como mundos en conflicto.

Estas múltiples expresiones lograron abrir un amplio campo que ha introducido discusiones y elaboraciones propias a las que, de igual manera, se les fue exigiendo una cierta rigurosidad en el tratamiento de sus asuntos. Esto permitió reconocer que dichas rebeldías no solo ocurrían al mismo tiempo en variados territorios, sino que habían sido desarrolladas desde tiempo atrás y que tenían antecedentes que debían ser buscados en las luchas populares del pasado, así como en grupos de intelectuales que acompañaron dichas luchas y búsquedas en apoyo constante, y planteamientos que comenzaron a sostener la existencia de campos propios (Cabaluz, 2016).

Dos casos emblemáticos a nivel de movimiento, antecedente importante de la educación propia, son la experiencia de Warisata en Bolivia (Pérez, 1985) y, a nivel de saberes y conocimientos populares, las elaboraciones de Rodolfo Kush y muchos otros —que sería largo mencionar—. Estos abrieron puertas y permitieron ver la necesidad del encuentro de lo pluriverso, para construir lo común en las encrucijadas que, en cada época, la historia les abre a los caminos de transformación.

Como podemos ver en esta apretada síntesis, la Educación Popular, como expresión centenaria de rebeldía frente al patrón eurocéntrico, ha construido unas dinámicas movimentistas en el continente americano con incidencia en otros lares. Por ejemplo, los institutos Paulo Freire de Europa y Norteamérica, que se hermanan con organizaciones y movimientos a nivel mundial, buscan transformar la sociedad para hacer real que otra educación y otros mundos son posibles.

En ese sentido, en su constitución, la Educación Popular ha generado un cuerpo teórico-práctico que arropa en su interior a diferentes actores y sus concepciones, visibilizando la amplitud de su aprehensión y la variedad de comprensiones que sobre ella se dan, por las particularidades en que están los actores, así como sus propuestas sobre la emancipación social, como puede verse en el texto de Zibechi (2017).

En búsqueda de las pedagogías decoloniales/descolonizadoras

Las pedagogías decoloniales se dan como un encuentro de diferentes procesos en marcha que en nuestros países van configurándose desde los movimientos sociales. Es un esfuerzo por darle un lugar a la educación en sus plataformas y dinámicas que generan cambios en la manera de asumir la educación, no simplemente como un aparato de reproducción del sistema, sino como un espacio donde la contrahegemonía cultural tomaba forma en el mundo concreto de los territorios y en la especificidad de estos movimientos. Se asumía con particular interés la larga tradición de supervivencia de las culturas originarias y afroamericanas, que comenzaron a definir sus agendas como Estados plurinacionales, fundados en la interculturalidad y el reconocimiento de la naturaleza, en una relación de complementariedad con lo humano.

Desde luego que estas entradas se llevaban a cabo desde las múltiples rebeldías latinoamericanas, que ahora tomaban otras especificidades, bebiendo de esos múltiples procesos de resistencia que se habían ido decantando y consolidando en el continente, configurando grupos teórico-prácticos que trabajaban en y desde los sectores populares; grupos que en su accionar configuraron un escenario en donde anidaban en sus propuestas, no solo las resistencias contra los diferentes órdenes del poder y las opresiones, sino la necesidad de construir proyectos alternativos de vida con propuestas específicas con capacidad de cuestionamiento y de proponer caminos diferentes a los del monoculturalismo y el liberalismo económico generados desde la mirada eurocéntrica-norteamericana del mundo.

Esta visión está basada en el concepto de colonialidad del poder trabajado en la década de los años 90 por el peruano Aníbal Quijano (2014), en donde muestra cómo las categorías de raza, Estado, producción del conocimiento dan forma en nuestros contextos a una modernidad eurocéntrica, la que construirá un proyecto civilizatorio en donde se forjan epistemológicamente sus controles sobre lo humano y la sociedad. Para ello, su ruta conceptual negará y ocultará lo diferente, es decir, es un patrón de poder que naturaliza territorios, culturas, epistemes, deseos, posibilitando las relaciones de dominación que se dan, tanto en el ser como en el saber.

Por consiguiente, a esta colonialidad se le plantea la decolonialidad como esa mirada que lee y vive críticamente la modernidad, propiciando un diálogo

entre los sujetos para producir un proyecto transformador que profundiza en las lógicas, prácticas y significados instalados en la experiencia humana y en sus dimensiones económica, política, social, epistémica, subjetiva y personal que deben ser reconocidas por quienes han vivido esa manera de la colonialidad en sus vidas, para poder salir de ellas y proponer mundos alternativos.

Estas corrientes tomaron un impulso propio con la llegada de gobiernos alternativos populares en algunos países. Esto permitió que muchos de esos principios que orientaban aspectos de tales trabajos se fueran incorporando en los principios de la política pública de dichos países. Por ello, se reconocían como Estados plurinacionales e interculturales, posicionándose allí el Buen vivir/Vivir bien. En algunos de estos Estados se alcanza a legislar sobre los derechos de la madre tierra, aspectos que fueron retomados poco a poco por luchadores de diferentes lugares para comenzar a hablar de los derechos de los ríos y de lugares específicos, como sitios sagrados y de espiritualidad, entre otros.

En paralelo, se va desarrollando un movimiento decolonial impulsado por latinoamericanos en centros del pensamiento europeo y norteamericano, que avanza sobre diferentes conceptualizaciones que se cruzan con procesos en marcha en algunas universidades latinoamericanas, constituyendo así un campo de conocimiento que cobra bastante importancia en la segunda década del siglo XXI (Castro, 2012), mostrando cómo esa reconfiguración del poder moderno colonial funcionaba a través del colonialismo interno donde la educación se presenta como la gran institución (dispositivo de aculturación de Occidente) a través del cual se controlan cuerpos, corazones y mentes. Esto ha significado que las instituciones educativas y de socialización, al quedar patronizadas desde el eurocentrismo, se conviertan en los agentes que han producido un etnocidio cultural y un epistemicidio de las cosmogonías, a la vez que las subalterniza con un discurso de ciudadanía que integra lo occidental, folclorizando e integrando a los grupos originarios y afrodescendientes.

La resistencia sobre la que construye el proceso decolonial busca ubicar en el centro la ética y la crítica de las formas monoculturales. Esto significa luchar para enfrentar un poder que en nuestros contextos se visibiliza como capitalista, extractivista, patriarcal, moderno-colonial, antropocéntrico y heternormativo. Al enfrentarlo, busca hacer un reordenamiento en coherencia con sus intereses y, para ello, debe enfrentar la violencia física, sexo-genérica, lingüística, epistémica y territorial. De ahí que su propuesta educativa y pedagógica se construya

desde las grietas de este sistema a través de procesos, proyectos y prácticas que van tomando forma en lugares que dan pauta, espacio, causa, posición, realización y razón a las prácticas pedagógicas decoloniales para enfrentar la manera como se han apoderado, según Escobar (2017), de la formulación y conceptualización del "vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar" (pp. 20-21).

En esta perspectiva, será una de las institucionalidades centrales sobre las cuales se construye la colonialidad, en cuanto sus paradigmas (alemán, francés, anglosajón) han construido una institucionalidad que con dispositivos muy precisos ha logrado instaurar una episteme única sobre el conocimiento y la homogeneización de la ciencia moderna, la cual instaura con la idea de ciencia y pedagogía —y demás dispositivos metodológicos del trabajo educativo—, negando lo diferente, lo diverso e instaurando un control de lo humano sobre la naturaleza, forjando un paradigma antropocéntrico que da forma a una institucionalidad que en sus diferentes niveles produce la homogeneización cultural por vía de lo universal, lo cual excluye lo pluriverso y legitima su narrativa eurocéntrica, naturalizando los sistemas de desigualdad epistémica, lingüística, histórica, de los cuerpos y los conocimientos (Díaz, 2010).

En este sentido, la mirada decolonial en educación apela a la historia para leer sus contextos en clave de posicionar otras narrativas a las oficiales y dominantes, para visibilizar aquellas que han estado subsumidas y que muestran que existen otros relatos y otras narrativas que constituyen en sus identidades y en la vida de sus sujetos y comunidades las bases de unas resistencias, las cuales comienzan a resaltar cómo se debe interpelar la mirada que sigue permitiendo que se mantenga la segregación, la exclusión y el control en lo cotidiano en el escenario macro de globalización. Por esta razón, apela a desnudar prácticas, relatos y memorias, en donde se soportan esos otros códigos culturales. En este contexto, significa preguntarse por la modernidad misma como un gran dispositivo de poder sobre sus bases de universalidad, objetividad y abstracción, en donde el conocimiento es un producto histórico, tal como lo señala Walsh (2003:

> La búsqueda del conocimiento y el estudio de lo sociocultural no son prácticas histórica o políticamente neutras, sino profundamente imbricadas y comprometidas con las trayectorias coloniales e imperiales pasadas y presentes, y en los proyectos de organización y control que forman parte de ellas. (p. 16)

Las pedagogías decoloniales establecen una distancia con la organización del saber de las disciplinas, en cuanto estas buscan entender y comprender el funcionamiento y los mecanismos de la colonialidad. En ese sentido, no es la transmisión de dicha información manteniendo la separación de esos estancos y viéndolos en las relaciones humanas. Es el reconocimiento de la manera como dicha disciplina, cuando se trabaja, ha sido parte de la constitución de la colonialidad del saber. Por consiguiente, la pedagogía decolonial busca pensar y emocionar sobre nosotros, mostrando cómo esa matriz está en nuestra vida y cómo se debe trabajar para desaprenderla y volver a aprender para iniciar una dinámica en la que se piensa y se actúa decolonialmente.

En esta perspectiva, la pedagogía decolonial proporcionará un lugar a lo olvidado: las historias personales, la emoción, desde donde se hace un replanteamiento de la geografía de la razón en Occidente. Podemos afirmar que dicho lugar también se da en la constitución de ese sujeto cognoscente, racionalizado, occidental que siempre permanece en la abstracción y desde allí nombra el mundo. Es una masculinidad de ese saber moderno desde lo cognitivo; por ello, percibir el mundo desde el propio cuerpo da otra perspectiva; uno es mundo y, al reconocer dicha vulnerabilidad, se hace no como concepto, sino como cuerpo.

La pedagogía decolonial busca estar más allá de las instancias académicas y llega a todas las maneras de vivir, lo que, para ellos, lleva a tejer una relación profunda entre enseñanza y saber, en el sentido de Illich (1996) de que la educación es una industria. Por consiguiente, se propone un desenganche de la escolaridad para no ser diseño de la modernidad y de ese tipo de desarrollo que nos proponen para construir una mirada propia que le dé cabida a los saberes emergentes que nos obligan a pensarnos desde el lugar de enunciación.

En algunas experiencias en ámbitos barriales urbanos, se comienza a ver cómo el discurso de la modernidad ha calado en la vida de los pobladores, produciendo un híbrido de lógica de supervivencia del día a día y, a su vez, el afianzamiento en sus identidades. Esto llevó a postular la necesidad de repensar la colonización y no solo la colonialidad, lo cual implica pensarlos como procesos no concluidos y trabajar también desde la mirada de pedagogías descolonizadoras que den cuenta de ese nuevo abigarramiento de formaciones sociales, de acuerdo con la propuesta de Zabaleta referida en páginas anteriores.

Esta relación colonialidad-descolonialidad en la vida de los habitantes urbanos exige, a la vez, pensar cómo son apropiadas en las luchas esas emergencias del Buen vivir/Vivir bien, la despatriarcalización, las plurinacionalidades y las resistencias-reexistencias. Esto implica que los grupos subalternos integren los elementos del cambio de época y de los procesos de revoluciones industriales en sus prácticas cotidianas. Por ejemplo, desde sus lógicas, las economías populares y de lo comunitario le exigen constituir los movimientos de otra manera, como sujetos políticos. Esto, a su vez, según lo plantean Guelman y Palimbo (2018), implica descolonizar la mirada de los movimientos sobre sí mismos y sobre los sujetos del mundo académico que los interpretan.

El trabajo entre estos sectores, según los autores mencionados, al reconocer sus saberes y conocimientos, presentes en los emprendimientos, hace visible una reconfiguración epistémica, en donde dichos saberes del Sur son puestos en la práctica y valorados. También el trabajo se convierte en un lugar articulador de los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, siendo creador de nuevas relaciones sociales que enfrentan la colonialidad de la naturaleza, tan consustancial al capitalismo, a la vez que permite superar la reducción de la educación al proceso escolar. Allí, el trabajo autogestionario y comunitario brinda pistas de esos nuevos caminos en donde el territorio se hace central a estas pedagogías descolonizadoras.

Estos procesos urbanos también muestran la emergencia de una intersubjetividad que recrea el sentido de lo sentí-pensante, trabajado por Fals Borda, produciendo un nuevo tipo de subjetividades rebeldes que se integra a ese colectivo, construyendo mundos que siguen luchando por enfrentar la separación trabajo manual-trabajo intelectual en la práctica pedagógica (Escobar, 2003).

También educación propia[54]

Vivir bien es "diálogo con y desde nuestras culturas [...] es una concepción de vida, es una cultura de la vida".
Estado plurinacional de Bolivia
Plan de Desarrollo, 2006
(Ibáñez y Aguirre, 2013, p. 55)

54 Este texto es una síntesis de la presentación redactada en colaboración con Stella Cárdenas, de Movilización Social para la Educación, para el texto (2016). *La educación propia de los resguardos indígenas de Ríosucio.* CRIDEC-Planeta Paz-Oxfam.

Desde las luchas mismas, la educación propia nos muestra que no basta con luchar por los derechos, resistir para lograrlos, sino que es necesario ir más allá, descubriendo cómo a partir de la subalternización e invisibilización se ha producido un "epistemicidio", que tiene como uno de los ejes centrales para lograrlo a la educación y a la escuela.

En ese sentido, construir educación propia nos potencia como un profundo ejercicio de reexistencia, que da vida a las identidades negadas, orientados por el "adelante es atrás", como bello principio y fundamento que ha permitido romper con la etnoeducación y construir la posibilidad de nombrarse por sí mismos, haciendo concreta en educación la lucha contra la subalternización de los otros mundos que el capital ha construido en estos cinco siglos de modernidad.

Asimismo, emerge en toda su potencia cómo la relación con el aparato educativo lleva a una serie de conflictos, los que develan los fundamentos del eurocentrismo. Concreta, de igual manera, ese otro principio de la Educación Popular de estos tiempos, de: "no hay protesta sin propuesta", en cuyo núcleo —para la educación propia— la desuniversalización se constituye en fundamento, dando lugar a lo pluriverso de los saberes, los contextos, la memoria y los conocimientos que dan forma a lo propio, permitiéndole a las comunidades disputar una escuela propia que enfrente ese gran dispositivo de aculturación eurocéntrica.

En la educación propia están inmersos todos los estamentos de la comunidad, mostrándonos la escuela como lugar de disputa, haciendo real una nueva propuesta donde se integra en ella la vida de la comunidad, en donde los maestros y maestras de la educación propia, en un esfuerzo por reconstruir la historia, cuestionan y posicionan su educación como una manera de superar la fragmentación y el despojo, dando forma en su propuesta a sus identidades colectivas.

La educación propia que dinamizan diversos pueblos, es considerada proyecto de resistencia y reexistencia al modelo educativo homogeneizante que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) impone a la sociedad, con unos parámetros mercantilistas, descontextualizados y alejados de la realidad, de los territorios, de las necesidades y sueños de las comunidades, sin importar la cosmogonía, los usos y costumbres, convirtiendo este tipo de escuela en la institución a través de la cual se tramita el olvido y se produce una homogeneización racializada, masculinizada y racionalista, que da fundamento al antropocentrismo como parte del capitalismo de este tiempo.

La educación propia en nuestras realidades toma forma para enfrentar en la vida de los territorios un multiculturalismo que niega la integralidad de las apuestas, reducido a un culturalismo que no toca las demandas de fondo sobre la redistribución, propiciando, al mismo tiempo, políticas neoliberales de focalización y de discriminación positiva.

En estas condiciones, emerge en la educación propia la escuela como un espacio en disputa y la manera como ella enfrenta en las comunidades originarias las formas liberales de modernización con las que han pretendido aculturar desde la campesinización y la ciudadanización, produciendo su invisibilización y subalternización que hace posible dichas subjetividades sometidas. Nos encontramos en esta propuesta la riqueza de las geopedagogías de la singularidad, la diferencia y la diversidad, que en estos contextos devuelve cuerpos, mentes, espíritus a los territorios para romper el monoculturalismo del proyecto educativo de la globalización, a la vez que convalide el saber ancestral, que fortalezca la identidad y que les permita el reconocimiento y la autonomía que por siglos ha permanecido invisibilizada, haciendo hoy, de la educación propia, una propuesta práctica para el ejercicio de descolonización.

En la actualidad, la educación propia se transforma en infinidad de propuestas que visibilizan en los procesos sociales y a través de la educación cómo dirigen hoy sus luchas para recuperar su cosmogonía, su lengua y sus costumbres, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su identidad de ser pueblo originario. Es así como al narrar todo este proceso de lucha a través del ejercicio educativo, se produce saber y empoderamientos, mostrándonos un pasado con un futuro en el presente que reformulan, cambian y transforman los sentidos y contenidos de la escuela.

Es importante reconocer que existen otras maneras de llegar al conocimiento y es necesario poder utilizarlas y recuperarlas. En este sentido, es necesario reconocer la integralidad del movimiento social para la vida, donde la unidad con la naturaleza nos permite descubrir esos nuevos lugares epistémicos, rompiendo los muros de la escolaridad clásica para el disfrute y la felicidad. Avanzar hacia la sabiduría que está relacionada con las formas de vida, en unidad con la Pachamama, con toda la búsqueda de una cultura de vida en todo sentido para un Buen vivir y la paz.

La educación propia es un proceso de lucha por transformar las imposiciones curriculares, los textos y los modelos pedagógicos tradicionales fundados sobre la subalternización, planteando propuestas integrales que surgen del diálogo con las comunidades educativas y los gobiernos propios, con el fin de garantizar el disfrute de sus proyectos de vida y establecer acciones diferentes a las orientadas por el eurocentrismo y las fuerzas dominantes que desconocen lo ancestral, incluyendo en este aspecto la lengua, los usos y costumbres, la cosmogonía, los saberes y conocimientos, y el respeto por la madre tierra que les orienta el camino del Buen vivir/Vivir bien.

De esta manera, en el ejercicio de la educación propia se ha llegado a un proceso de confrontación de saberes que ha permitido problematizar el sentido de la educación eurocentrista y la necesidad de mirar el territorio como el mayor pedagogo, valorar el saber de los ancianos y sabedores, fortalecer las tradiciones culturales, la música, las danzas y la medicina ancestral, buscar maneras de juzgar a los ciudadanos con su justicia propia, tener educadores de la misma comunidad y forjar la propia voz de pueblo originario en relación con estos asuntos, refundando el lugar de la comunidad para los tiempos que corren desde la reexistencia.

Todo esto ha llevado a transformar la educación por una más dialógica y contextualizada, mediante un proceso de negociación cultural, donde están presentes todos los estamentos de la comunidad indígena para pensar el tipo de educación que se requiere para consolidar su Plan de Vida. Un proyecto que valore al indígena, sus saberes y reconozca el territorio como lo fundamental para continuar con la supervivencia de los pueblos.

En este contexto, la educación propia es considerada como un factor de reexistencia a las actuales políticas públicas en educación, un proceso que cuestiona la occidentalización, haciendo el ejercicio de respetar los lenguajes, los usos y costumbres, los temas de la comunidad, las manifestaciones culturales propias —tales como las danzas, artes y pinturas—; las formas organizativas donde se vive la democracia con los cabildos estudiantiles, la guardia indígena y la noción de poder, cada vez más horizontal; las fiestas tradicionales donde se recrean las tradiciones y se conoce la historia y los líderes que han hecho posible este cambio.

La educación propia valora lo ancestral como una forma de ponderar lo que permite la supervivencia del pueblo a través de la identidad y el respeto por la sabiduría y los saberes ancestrales que están en los sabedores, en la medicina tradicional, en la forma como se siembra y en otras formas de comercialización como el uso del trueque y el intercambio de semillas autóctonas. Un aspecto fundamental en la educación propia es el relacionado con la espiritualidad que se hace vida con las armonizaciones, donde se vive el respeto a cada uno de los *elementales* como unidad (el agua, el fuego, el aire y la tierra) y se aprende a reconocer la diferencia y enriquecerla como parte del proyecto común.

Existen muchos asuntos de la educación propia que permiten destacar la diversidad y la singularidad de todo lo que se hace, se piensa y se dice en un sistema sentipensante-actuante, donde la pedagogía se está haciendo, mostrando cómo en educación toman forma las concepciones de la vida y de la sociedad a través de las metodologías y dispositivos que se desarrollan en cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, en el espacio educativo seleccionado.

Estos aspectos aparecen con mayor profundidad en los textos del presente libro y son expresiones de las maestras y maestros y de sus comunidades. Son elementos que dejan ver la creatividad de los docentes en los diferentes espacios educativos y construyen un proyecto de plurinación basado en la identidad, la pertinencia y la pertenencia.

En síntesis, el modelo de educación propia es un ejemplo de cómo se resuelve en el terreno de la educación el ser humanamente diferente, culturalmente diverso, viviendo en sociedades desiguales.

Educación del campo

Los movimientos campesinos del sur, en muy diversas organizaciones, cuestionan las políticas que el capitalismo ha implementado para el campo y muestran cómo, a medida que la globalización va imponiendo unos mecanismos al servicio de un proyecto homogeneizador, ha logrado que el capital financiero comience también a controlar su mundo a través de las bolsas de valores internacionales, mediante las compras a futuro. De igual manera, a través de los organismos multilaterales, se privilegia la producción que se desarrolla desde las semillas y los alimentos transgénicos, los cuales generan una serie de imposiciones tecnológicas de la tercera y la cuarta revolución industrial

en sus territorios, a la vez que atentan contra la megadiversidad biológica, cultural y humana.

La producción de agrocombustibles que, según uno de esos movimientos, lo que ha hecho es "llenar tanques, vaciar territorios", ha generado a nivel internacional un modelo de producción agrario basado en la "revolución verde", en donde toda su tecnología tenía como principio el petróleo y los químicos. Asimismo, generó una dinámica internacional donde se priorizan los cultivos que son usados para la alimentación de animales, sacrificando el autoabastecimiento local y regional en los mercados más amplios. Estas políticas han contado con una patente establecida para la constitución de políticas transnacionalizadas a partir de los tratados de libre comercio, lectura acompañada por los grandes tanques del pensamiento, que legitiman esta manera de disolver al campesinado como fuerza y organización social, y que desde el mundo de la academia ha introducido, como gran novedad explicativa para estos tiempos, el discurso de "nueva ruralidad".

En ese sentido, se plantea que todo el discurso de la educación rural promovido por las agencias multilaterales, está permeado por las concepciones señaladas en los dos párrafos anteriores; es decir, así se discuta de procesos educativos y de metodologías, los caminos que han asumido los ministerios de educación que toman la educación global del STEM, tienen como soporte para el mundo rural una visión de campesino que, una vez vaciada a nivel educativo, termina asumiendo los estándares, las competencias y los derechos básicos de aprendizaje que homogeneizan la educación, trasladados con pequeñas variantes para el mundo de la escuela rural.

Una de las grandes críticas hechas a este proyecto radica en la manera como desconoce la complejidad del campo, donde todavía viven 1.400 millones de personas, y su aporte en la alimentación para los habitantes del planeta. Esto representa un cuarto de la población mundial, y la mayoría en el sur geográfico. El campo se manifiesta como una diversidad que no solo reta ética y políticamente a la sociedad, sino a los sistemas educativos en cuanto se manifiesta como una cantera de saberes propios, asociados a sus particulares formas de producir y el tipo de cultivos, lo que hace que sea imposible pensarlos sin relacionarlos con sus ecosistemas naturales, culturales y humanos. Esto, para cualquier educador, visibiliza la interculturalidad que reta y enfrenta el monoculturalismo que le propone la escuela tradicional. Para lograrlo, el primer ejercicio de

alguien que trabaje educación en el mundo rural debe ser abandonar la idea de ruralidad asociada al desarrollo del capitalismo cognitivo y a un derecho de la educación entendido como dádivas a sectores premodernos y atrasados.

Muchos de los movimientos, en sus reflexiones internas y en redes que establecen, han comenzado a proponer la educación del campo, construida desde las luchas que disputan con el capitalismo el entendimiento de ellos y, por lo tanto, buscan invertir la lógica con la que el poder ha establecido su hegemonía, homogeneizando esa diversidad desde la idea de lo rural y negando la variedad de pueblos con identidades diferentes, las cuales interpelan dicho proyecto general para todos los rurales, lo que demanda comenzar a construir nuevos lugares paradigmáticos y darnos cuenta de que la tierra es lugar de trabajo, productora de vida, de sentido, de cultura, de individuación y subjetividades diferenciadas.

Si se profundiza en esa mirada, nos encontramos con una identidad del campo que debe permitir un proyecto que estará soportado en la autoafirmación. Ese fundamento les va a permitir reescribir su imagen social, lo cual tendrá incidencia en sus formas de organizarse y en la propuesta educativa y pedagógica que le sirve para construir su identidad como reexistencia y, a la vez, enfrentar la imagen de modernidad construida por la separación de lo urbano-rural como desarrollo-atraso, y restituir el lugar propio de lo campesino en la sociedad, lo cual significa un replanteamiento institucional profundo, porque trae aparejado consigo otra manera de lo público desde su protesta-propuesta, organizando de otras maneras sus resistencias en la esfera de lo educativo para construir desde la reexistencia propuestas que muestran otra educación y otra escuela en las realidades del campo (Caldart y Benjamín, 2000).

En esta perspectiva, el campo se convierte en un territorio social, cultural y vivo, que, al hacerlo proceso educativo, dota de construcción de sentido y de proyecto de vida a quienes han decidido enfrentar esa única manera como el capitalismo quiere resolver estos territorios. Es así como la madre tierra se convierte en educadora y pedagoga, y los movimientos que la reivindican en sus derechos, su vida y su diversidad, son los encargados de elaborar colectivamente las propuestas educativas y pedagógicas para dar cuenta de ello.

En razón de esto, la educación del campo surge de los movimientos populares que reelaboran el entendimiento de su territorio y, en esa manera de

comprenderlo, plantean procesos educativos desde otros principios epistemológicos y políticos. Busca ser una educación para toda la sociedad, en cuanto también construye en los territorios a los habitantes como sujetos políticos, y de allí se expande a las dinámicas regionales, nacionales y de la globalidad. En esa perspectiva, han comenzado a construir coordinaciones de los del mundo del Sur para impugnar esa educación también en esa manera como se practica en el mundo del Norte. Pudiéramos decir que, en ese sentido, se hermana con muchos otros aspectos de las pedagogías de la comunalidad y las insumisas (Medina, 2017).

El principio educativo de las escuelas del campo es el trabajo de la tierra. En ese sentido, recuperan y reelaboran parte de la tradición de Makárenko y Krúpskaya, y ahora, hecho movimiento pedagógico desde la tierra y ejercicio de subjetividades rebeldes colectivas, que le disputan a los agronegocios la manera como disuelven las economías campesinas. Por esta razón, este principio pedagógico le permite redefinir la pedagogía para concretarla desde los modos de articular escuela y producción, los campesinos, su familia y su entorno en una relación integral con el mundo urbano.

Por consiguiente, el análisis del conflicto del campo busca formar pedagógicamente desde las tensiones de la sociedad, convirtiendo a estas en los ejes de su proyecto, lo que significa un ejercicio donde se aprende, se desaprende y se reaprende desde el movimiento que, revalorizando el lugar del campesino, enfrenta los modelos educativos basados en la tradición y la pasividad del estudiante, reconociendo el saber y conocimiento vivo derivado de la madre tierra que deben ser incorporados como elemento transversal en todo el proceso educativo.

Se plantean como unas escuelas arraigadas en la madre tierra y en la cultura campesina. Por esta razón, disponen de otra manera de ser sujetos plenos de derechos, en cuanto proponen que la educación del campo debe ser parte del derecho universal, humano, social, político y cultural, así como relacionada con la naturaleza, la madre tierra y los animales. Es desde esa unidad que confronta la lógica mercantil de una producción solo para el mercado y el consumo. Por ello, es un arraigo que enfrenta un desarraigo que ha establecido la educación rural en el mundo, y allí, sobre esos nuevos principios, coloca la escuela de los movimientos para hacer de las niñas y los niños sujetos arraigados en su ser campesinos.

Desde todos estos principios, la educación del campo es una especificidad político-pedagógica que busca construir lo público-popular, como un campo en lucha y desde intereses diferentes, que, para ellos, significa no solo construir otras educaciones y otras pedagogías, sino que en la esfera de los Estados sacar a la educación de la disputa de intereses entre políticos y académicos, llevando a que los movimientos populares la disputen como un ejercicio de devolverle la ética a la política pública (de Souza, 2012).

La educación del campo se convierte en un referente de sus procedimientos para lograr que los movimientos en lucha disputen el espacio de la educación como política pública en los niveles: micro, meso y macro. A medida que crean sus escuelas en sus asentamientos, desarrollan las pedagogías de la madre tierra con sus procedimientos metodológicos y los materiales para hacerlo posible desde el reconocimiento a sus saberes y tradiciones. Esto demuestra cómo la forma de entender el derecho universal a la educación en su formulación liberal los excluye a ellos, sus cosmogonías, sus epistemes, sus saberes y conocimientos. Ahora, al presentarse con una propuesta concreta, tensiona los entendimientos euronorteamericanos de la vida y la educación, construidos sobre las homogeneizaciones biótica y cultural que han terminado en este último período edificando un monoculturalismo que en Occidente se ha tomado la escuela en sus múltiples versiones.

Caminos de construcción para las agendas y proyectos educativos

El camino recorrido por las rebeldías latinoamericanas acá señaladas y muchas otras que desbordan el espacio de este texto, nos dotan de elementos concretos para una agenda educativa que hemos decantado en el trasegar de las luchas del derecho, las resistencias y las reexistencias, mostrándonos elementos específicos que debemos ir incorporando en nuestras prácticas educativas para llenar de contenidos dichos caminos y mostrar que no solo protestamos, sino que en nuestro quehacer las propuestas están a la orden del día para disputar con ellas los ámbitos en donde los educadores de Abya Yala nos movemos.

De esta manera, relacionamos a continuación los principales aspectos que hoy llevamos a la educación, para disputar y construir actualizaciones de la lucha, a la vez que encontramos los sentidos reconociéndonos del Sur, orientados por el Buen vivir, con capacidad de reconocernos humanamente diferentes, culturalmente diversos, siendo uno con la naturaleza y enfrentando las opresiones

antiguas y nuevas que se constituyen negando dichas múltiples diversidades en los tiempos del cambio de época y de la cuarta revolución industrial.

La educación en el siglo XXI: una tensión entre ser ciudadano del mundo e hijo de la aldea

La tentación de todo monoculturalismo es imponer una visión del mundo única: la suya. Sobre esto, se ha soportado el euronorteamericanismo, constante, muy visible en la educación, en la manera como hoy, a través de los organismos multilaterales que orientan la globalización (Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)), han orientado lo que un estudioso de la educación denominó: "el movimiento mundial de reformas educativas" (Sahlberg, 2015), diseñadas a partir del denominado, como los asuntos centrales para vivir en un mundo globalizado, aspectos que son refrendados por la universalización de las pruebas PISA, otorgando a la educación un papel central en la homogeneización del capitalismo planetario.

En el sentido de las páginas anteriores, desde la especificidad y rebeldías de Nuestra América, se ha desarrollado un pensamiento y una acción que muestran cómo las particularidades histórico-contextuales de nuestras realidades exigen que muchas de esas lecturas y de las interpretaciones políticas homogeneizadoras, sean replanteadas desde nuestras tradiciones cosmogónicas y epistemológicas, pugnando al tiempo, desde un ejercicio práctico-teórico, por su incorporación en los procesos educativos y escolares cotidianos. Ejercicio asumido desde múltiples manifestaciones, que también muestran la necesidad de un proceso formativo integral sobre estos asuntos. En ese sentido, dinámicas y transformaciones que también deben ser incorporadas en las cotidianidades de las universidades, centros académicos, organizaciones sociales y grupos de innovación, muchos de los cuales aún con una profunda carga euronorteamericana en sus dinámicas conceptuales y prácticas. Es decir, todos los asuntos de la educación se convierten en un campo en disputa por hacer real que no solo somos ciudadanas y ciudadanos del mundo, sino también hijas e hijos de la aldea.

Entre el antropocentrismo y el biocentrismo

La matriz occidental del conocimiento, soportada sobre un modelo racional de la misma e instaurada con el giro del Renacimiento, diferenciándose de la teología (teocentrismo) y colocando al hombre (masculino) como el rector, orientador, diferenciado y separado de la naturaleza, alcanzaría su clímax en la ciencia moderna con el "pienso, luego existo", y la validez universal fundada en una manera de ser y hacer que replantean el sentido común y los otros saberes que no pasaran por la criba de la ciencia moderna. Esta nueva explicación, basada en el logos occidental, construye, además, una subjetividad propia fundada en un varón racional, incondicionado, abstracto, que va a representar la identidad humana, convirtiéndose, por extensión, en el referente de dicha realidad en donde "el hombre es la medida de todas las cosas", consumando el antropocentrismo con una ética donde los seres humanos deben ser la atención privilegiada en cuanto son el punto más alto de la creación o de la evolución, según comprensiones de las personas.

Esa objetivización de lo natural llegó a perder esos múltiples sentidos y significados de la naturaleza, los que, en los contextos de Nuestra América, fueron emergiendo desde las realidades de nuestros grupos originarios, que nos mostraron la unidad de lo humano y la naturaleza, unidad rota en el paradigma euronorteamericano y que se había convertido en verdad universal a través de los sistemas escolares. Fue necesaria la crisis ambiental para[55] que se comenzara a reconocer cómo los modelos de vida del antropocentrismo eran parte del problema, facilitándose así un encuentro que a la vez ha permitido develar una organización que además es patriarcal, adultocéntrica, clasista y negadora de la diversidad y que, al ser cotejada con las tradiciones del sur y del Buen vivir/Vivir bien, también visibilizan opresiones lingüísticas y epistémicas derivadas de la manera de comprender el mundo desde esa organización de la sociedad, emergiendo una ciencia enraizada y, por lo tanto, una ética soportada en otros contextos, lógicas y cultura.

55 Recordemos cómo el boletín de científicos atómicos de la Universidad de Chicago, en el 2015, señaló tres hechos que ponen en peligro la continuidad de la vida humana sobre el planeta: el cambio climático sin control, la modernización global de las armas atómicas y la acumulación de arsenales atómicos.

Construir las relaciones entre conocimientos y saberes

La emergencia de los mundos de las revoluciones industriales y, con más fuerza, de la tercera y cuarta revolución industrial, conllevó cada vez más que el proyecto escolar de Occidente quedara anclado en unas competencias para vivir en un mundo de una globalización que hace del conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación como los asuntos centrales a su sistema.

Es una mirada occidental, eurocéntrica y antropocéntrica, que consolidan a través del llamado conocimiento científico de tipo racional y con métodos muy precisos, que dan forma a un modelo de ciencia que permitirá constituir un modelo de realidad fundado en la universalización y la experimentación como la racionalidad predominante. Este ejercicio replantea y niega otras formas de saber y conocimiento que no se sometan a su ontología, la cual es el mundo explicado a partir del logos occidental.

Como bien lo afirma Zambrano (2017):

> Desde que la escuela se impuso como espacio privilegiado del aprendizaje de los saberes intelectuales e institución promotora del aprendizaje de las conductas para la vida en sociedad, en ese preciso instante algunos saberes clave en la vida han sido desterrados. No hay duda, la escuela de nuestros días es una institución cansada de inteligencia, fatigada de fabricación (p. 107).

A medida que las rebeldías "nuestramericanas" fueron visibilizando otros mundos de sentidos y significados, emergieron con fuerza propia cosmogonías, lenguajes y epistemologías que estaban soportadas en la vida de las gentes de estos lugares, en sus sentidos e imaginarios, lo que fue dando lugar a posicionar los saberes como esos sistemas diferenciados del sistema eurocéntrico, soportados en las disciplinas y las epistemes propias de la idea de ciencia de la modernidad. A medida que se fue investigando y profundizando, se encontró que muchas de las maneras de vivir y convivir estaban soportadas en unos saberes más intraculturales, en muchas ocasiones no reconocidos por las miradas clásicas del conocimiento que, además, negaban esas prácticas. Fue así como el mismo lugar de la mujer que se había encargado del cuidado mostraba profundos conocimientos, por ejemplo, de la botánica, que eran más amplios que los de la medicina, originalmente concebida como una profesión

liberal. En el mundo de las mujeres, visibilizó muchos otros lugares en donde se conocía desde la diversidad, de saberes, de conocimientos y sabidurías que eran negadas como parte de una homogeneización del capitalismo de tipo biótico, de corte antropocéntrico y con una mirada cultural eurocéntrica, y que en educación permitió cuestionar y salir de esas miradas naturalizantes del mundo y sus opresiones.

Pluralismo epistemológico, diversidad metodológica

La emergencia de esas múltiples maneras de los saberes, las sabidurías y los conocimientos amplió la mirada, ya que permitió la emergencia de las cosmogonías y los procesos culturales que los sostenían, a la vez que planteaban de manera crítica la existencia de un "epistemicidio" que se mantiene a través de negar todo aquello que se sale de las matrices sobre las cuales operan el eurocentrismo, el antropocentrismo y el conocimiento único de la ciencia moderna. Esta emergencia significó abrir el campo del saber a una diversidad epistemológica para poder dar cuenta de lo diverso y sus manifestaciones específicas en los ámbitos de lo cosmológico y metodológico, como manera de confrontar la naturalización de una sola narrativa sobre la que se han soportado las narrativas del poder cognitivo, hoy convertida en industria del conocimiento.

Es un replanteamiento del saber con implicaciones en el orden de lo metodológico, en cuanto la emergencia de nuevos caminos ha requerido de otros principios para fundar pedagogías que permiten no solo repetir identidades, sino la emergencia de dichas dinámicas a través de las cuales ella se mantiene. En el caso de la Educación Popular, fue brindar forma al diálogo-confrontación de saberes para dar cuenta de la intra y la interculturalidad, permitiendo la negociación cultural como un ejercicio de transculturalidad, para dar forma a procesos que permiten construir lo común para avanzar en la transformación de las realidades. Esto también exigió un avance para encontrar caminos metodológicos en la investigación, tras una resignificación soportada sobre nuevas matrices epistemológicas y cosmogónicas, como expresión de la diversidad en los ámbitos del saber y del conocimiento.

Un sentido ético desde las capacidades como fundamento de la construcción de lo humano

Una de las tareas centrales de la homogeneización educativa instaurada por el capitalismo a través de los caminos tomados en la tercera y cuarta revolución industrial, ha sido la de establecer una educación estandarizada a nivel mundial, papel que han cumplido muy bien los organismos multilaterales con su proyecto de lo útil y lo necesario para vivir en el mundo de hoy, el cual, cobijado con el STEM, ha dado paso a sus mínimos comunes, manejado bajo dinámicas escolares de aprendizajes estandarizados, patronizados bajo la idea de competencias y derechos básicos de aprendizaje, los cuales son también certificados con unas pruebas de carácter internacional —PISA—, a la cual se adecúan las pruebas nacionales. La realización de tales pruebas permite comparar, establecer constantes y, en ese proceso, construir una industria del conocimiento que introducirá los elementos para convertir a todo el sistema educativo en un servicio y una mercancía, asunto muy claro en el diseño de la nueva generación de pruebas PISA, llevado a cabo por el grupo Parsons de los Estados Unidos.

Conscientes de que en estos ámbitos no hay protesta sin propuesta, las rebeldías latinoamericanas han cuestionado la estandarización y la manera como las competencias vuelven a repetir la idea permanente en el paradigma de educación sajón, de que la función de las escuelas es garantizar la inserción laboral y productiva de las personas, es decir, la formación para el trabajo, convirtiendo lo humano en un *Homo faber* y así ser reducido a lo económico.

Desde nuestros contextos, la crítica ha reelaborado y mostrado que esa función es solo una de las necesarias y que la manera como la concretan niega la integralidad de lo humano. Por esta razón, ante este horizonte y consciente de todas las implicaciones del mundo que corre, de la realidad de lo artificial, de lo transhumano y con todas las implicaciones éticas, se abordan las capacidades como el resultado del largo periodo de hominización y, por lo tanto, fundamento de lo humano. Esta propuesta le ha permitido, según las particularidades de contextos y culturas, desarrollar habilidades en donde tanto contexto como cultura actúan como los soportes de las competencias para hacernos humanos, donde lo productivo es solo un aspecto. Este cuestionamiento y transformación ha dado pie a proyectos educativos en todos

los ámbitos de la educación para construir seres humanos integrales, no solo en función del capitalismo cognitivo.

Un lugar para la mirada femenina del mundo

La construcción cultural de la sociedad se ha fundado sobre la separación de lo público y lo privado, y los encargos de la proveeduría y el cuidado en los roles clásicos de lo femenino y lo masculino. Esto terminó por construir una cultura patriarcal, en donde el ejercicio del poder tomó formas de lo masculino que, a través de su implementación, se hacen hegemónicas, un proceso que generó y construyó individuaciones y subjetividades no solo patriarcales, sino también negadoras de la diversidad, dando forma a otras opresiones, fundadas en unas cosmovisiones y unas epistemologías que niegan la diversidad como parte de un ejercicio de colonialidad en el orden de lo lingüístico, de lo nacional, de lo adultocéntrico y de lo espiritual, profundizando el control social y de clase que establece raíces más profundas a la presencia de la patriarcalidad en las diferentes esferas de la vida social y cultural.

Es un control que se torna mucho más claro en la esfera del conocimiento, en donde la ciencia moderna lleva a cabo un desarrollo específico de la patriarcalidad en dichos ámbitos, y donde, además, se consolida ese mundo euronorteamericano de corte patriarcal y antropocéntrico, haciendo del mismo el agente principal de la homogeneización cultural, que tiene su clímax en la separación de lo humano y la naturaleza, como fundamento de estos paradigmas dominantes, realidad muy bien narrada en las anécdotas e historias de las brujas en el medioevo y en la modernidad. Por esta razón, la mirada del Buen vivir/Vivir bien se convierte hoy en un referente para deconstruir dichos imaginarios de patriarcalidad enraizados en las múltiples manifestaciones de la vida social y para darle forma desde otros lugares, en donde la unidad del mundo, basada sobre una nueva organización de lo masculino y lo femenino, debe ser incorporada en todas las educaciones y ámbitos de socialización, que sea capaz de dar cuenta de lo humano diferente y lo culturalmente diverso como principio para enfrentar las desigualdades y opresiones.

Las metodologías que visibilicen la interculturalidad

El proyecto científico de Occidente, fundamentado sobre el sistema del saber y el conocimiento que privilegian la objetividad basada en la separación

sujeto-objeto y una universalidad de corte racionalista, así como un método que es la prenda y garantía de ese orden científico unitario, terminó haciendo de la investigación y de los procesos educativos —a través de los cuales ese conocimiento se hace escolar—, un asunto técnico objetivo, carente de historia, contexto, intereses y poderes. Estos elementos fueron develados por las rebeldías latinoamericanas señaladas anteriormente, que con pensadores y procesos prácticos cuestionaron, desde hace mucho tiempo, ese tipo de investigación y de escolaridad, mostrando cómo en la negación de lo culturalmente diverso, de lo humano diferente y del reconocimiento de lo humano como una parte más de la naturaleza, requirieron recuperar enfoques epistemológicos y metodológicos de los pueblos originarios y de los saberes propios de las prácticas para poder visibilizarlos a través de procesos investigativos.

La crítica mostró cómo se ha producido un "epistemicidio" que ha ayudado a consolidar la homogeneización biótica y cultural, hoy muy visible en los intentos de un sistema escolar único universal, en donde la vida de la diversidad y la pluriversidad exigían también una diversidad metodológica en investigación y en pedagogía, que sea capaz de darle identidad a nuestras particularidades en una dinámica que no insista en la monoculturalidad de cualquier tipo, y nos permita hacer del diálogo y confrontación de saberes una propuesta que tiene incidencia en investigación y educación para reconocernos de estos lugares donde la educación tiene un profundo compromiso con la urgencia de cambiar y transformar las condiciones de negación de lo humano que se acrecientan en estas latitudes en la esfera de lo económico, lo político, lo social, lo cultural, en los géneros, la patriarcalidad y en las múltiples negaciones de la diversidad.

Otras investigaciones para dar cuenta de lo pluriverso

A medida que las metodologías de investigación fueron emergiendo para hacer posible la concreción de lo planteado, el campo de sabedores de práctica fue ampliándose. Allí están los pueblos originarios, los quehaceres de los grupos subalternos, el quehacer de profesionales cuyo lugar de concreción es la práctica, las voces de sujetos excluidos, las voces de participantes en dinámicas sociales, los sentidos de los grupos juveniles, los chicos y chicas señalados como diferentes y señalados de discapacidad. Todos ellos mostraban cómo, en su aparente particularidad, estaban proponiendo otra forma de ver y explicar el mundo, diferente a esas razones universales que encuentran una manera de nombrarse a través de los caminos metodológicos que emergen.

Esta comprensión de que somos en cuanto nos reconozcamos en aquello que hemos sido y como somos, visible en nuestras prácticas, nos permite encontrarnos con una identidad que es multiplicidad en la megadiversidad y en los grupos humanos concretos, lo que permite darle lugar a las dinámicas diferenciadas de lo propio y lo otro históricamente ubicados, comprendiendo que no somos una esencia, sino que estamos siendo unidos a nuestras tradiciones que han forjado nuestra individuación y subjetividad, pero en permanente relación con los otros y las otras, que muestran la socialización, es decir, ese reconocimiento de lo que somos se da en la manera como desplegamos para vivir ligado a un profundo *ethos* que nos hace constructores y constructoras de sociedad en sus múltiples formas.

Otras pedagogías para visibilizar lo subalterno, las resistencias en un cambio de época

Frente a la homogeneización educativa y pedagógica propuesta por la despedagogización impulsada por los organismos multilaterales, en donde lo importante es el conocimiento disciplinar y algunas didácticas para "garantizar" la apropiación del conocimiento, a lo que hemos denominado en el primer capítulo, la industria del conocimiento en las pruebas estandarizadas —lo cual mostraría sus resultados en las diferentes pruebas nacionales e internacionales—, tenemos la construcción frontal de un pensamiento único en función del mercado. De igual manera, con el auge de las tecnologías de la revolución microelectrónica y las redes sociales, algunos de los sectores más conservadores plantean lo que algunos autores denominan "el apagón pedagógico global" (Bonilla, 2016), en donde las tecnologías de la cuarta revolución industrial y las propuestas que se venían desarrollando de educación en casa, plantean que esos nuevos ambientes de aprendizaje forjados en el complejo de la industria cultural requerirá cada vez menos la pedagogía, en cuanto pronto estarán modelando el último reducto de lo personal, que es el cerebro, a través de las nuevas realidades digitales virtuales, que permitirán programas educativos y escolares estandarizados, gestionados todos desde la red.

Como vemos, la nueva realidad de la transición entre la tercera y la cuarta revolución industrial ya está acá, y la reconfiguración de la educación, la escuela y la pedagogía se ponen a la orden del día en cuanto ellas sintetizan para el educador la comprensión del mundo, de la sociedad y de lo humano, convirtiéndose todos ellos en campo en disputa. Eso hace que algunas posiciones

críticas vean esa reconfiguración como fundamental para encontrar los caminos de la educación en el futuro inmediato, de ahí que se comience a hablar de geopedagogías para referirse a los nuevos territorios emergentes abiertos con los cambios en los tiempos que corren, tanto en los físicos geográficos de contexto político y social, como teóricos, con el modo 3 de la ciencia, de territorios de mediaciones con los nuevos fenómenos de la industria cultural de masas, así como de las tecnologías de la microelectrónica, como las convergentes de la cuántica, la biotecnología, la información, las nuevas formas del conocimiento y, desde luego, las especificidades de los Estados nación en la globalización y de los territorios de la ética con los nuevos planteamientos sobre lo humano. Es decir, nos estamos haciendo productores de saber y conocimiento pedagógico para darle respuesta a estas nuevas realidades, pero ello requiere construir los comunes con los que enfrentamos el diálogo de saberes y los sentidos de estos tiempos.

Una educación que construye planes y sentidos de vida desde el sur, en el buen vivir/vivir bien

Podemos afirmar, quienes venimos de la tradición crítica latinoamericana, que hemos acumulado en estos últimos veinte años de gobiernos progresistas y de desarrollos de las rebeldías, unas dinámicas teórico-prácticas hoy vivas en numerosos lugares del mundo del Sur en su sentido no geográfico, sino epistemológico, político y transformador. Existe un acervo de experiencias conceptuales y dinamizadoras de la sociedad y de enriquecimiento del quehacer crítico transformador, interpelando y construyendo alternativas. Esto nos da una potencia para continuar la marcha, sacando energías de este acumulado y de las prácticas innovadoras en donde hemos ido de unas luchas por los derechos y de resistencia al control del capital a unas propuestas que, en nuestras matrices cosmogónicas y epistémicas, vienen dotándonos de unas resistencias que dan un soporte nuevo y mayor a nuestras luchas.

El reconocimiento de nuestros contextos nos permite, en medio de la crisis ambiental, dar cuenta de la megadiversidad y, a nivel científico, se comienza a reconocer la importancia de los ecosistemas latinoamericanos en la regulación mundial del clima y la conservación de dicha megadiversidad. Esto ha sido posible porque han estado protegidas por múltiples comunidades de numerosas culturas en sistemas heterodiversos.

Allí aprendimos que el ejercicio en esa confrontación de saberes nos exigía también reinventarnos para comprender los mundos que emergían y, para ello, era absolutamente necesario hacer un ejercicio pedagógico de desaprendizaje que nos transformara a nosotros para hacer posible la construcción de proyectos comunes surgidos de la negociación cultural para transformar el mundo. También aprendimos que la resistencia, al ser trabajada desde la materialidad con toda su potencia cultural, no solo está hecha de dominación, sino que también debe reinventarse para encontrar en la vida de los oprimidos la enunciación propositiva ya aquí y ahora, en claves de su mundo que impugna control y poder desde otras maneras, a veces difíciles de comprender para el pensamiento más clásico.

El ejercicio pedagógico de este proceso fue haciendo cada vez más visibles los lenguajes, las epistemologías, los conocimientos, las sabidurías, los signos, los símbolos y las narrativas que dotaban de una identidad pluriversa a grupos sociales y humanos participantes en los procesos de Educación Popular, en muchos casos, bastante diferenciadas de las narrativas oficiales del proyecto democrático liberal, pero también de las narrativas críticas emancipadoras y de sus formas racionales. Esto exigió que el diálogo de saberes buscara, en un ejercicio intracultural, las nuevas maneras de la política.

Estas narrativas permitieron encontrar que, paralelo a las resistencias, se conservaban vivas tradiciones milenarias que habían protegido a los grupos oprimidos en medio del control y del dominio como resistencias, y cuando fue posible, emergieron como elementos propios de su mundo para mostrar la vigencia de esas cosmogonías y epistemologías que marcaban la diferencia con las formas clásicas de la protesta y la lucha. Un buen ejemplo de ello es el Vivir bien o el Buen vivir, de la tradición originaria que, al emerger, cuestiona la idea de desarrollo y propone planes de vida desde su matriz cosmogónica para toda la sociedad. Estos elementos también fueron acompañados de unas reelaboraciones de las teorías críticas, por ejemplo, en lo que Zabaleta denominó: "formaciones sociales abigarradas", que bien nos sirve para cerrar este texto, recordando al de García Márquez con el cual iniciamos y ahora, desde las Ciencias Sociales, nos recuerdan cómo son esas particularidades de nuestra formación social:

> Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada, es porque en ella no solo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra, y ocurrieron sin embargo en el mismo escenario… verdaderas densidades temporales mezcladas, no obstante, no solo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región, porque aquí cada valle es una patria en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo particular y hablan lenguas y acentos diferentes, sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa, ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una cuantificación uniforme del poder?
>
> **(Zabaleta, 2014, p. 17)**

Educaciones populares: entre la sindemia y la cuarta revolución industrial

> ¿Quiere usted que un zapatero se eduque como el hijo de un comerciante? Preguntan con enfado al que habla de educación popular. Es de advertir que la educación nunca se había visto en mala compañía hasta el año 28, que se presenta en las calles de Arequipa como popular.
>
> **Rodríguez, 1981, p. 323)**

> En el fondo, lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería era que las masas no pensaran, así como piensan muchos actualmente, aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra las educaciones populares.
>
> **(Freire, 2005, p. 171)**

Estas referencias de los autores más preclaros de las educaciones populares en nuestro continente muestran con claridad cómo, desde sus inicios, ella ha disputado con las élites su proyecto de sociedad, en cuanto reconoce que el proyecto educativo debe ser coherente con el tipo de república que se quería construir. Por esta razón, muchas de las élites expulsaron a Rodríguez de sus proyectos con los que levantaba su propuesta de Educación Popular, situaciones que le ocurrieron directamente en Santa Fe de Bogotá y en Chuquisaca. Seguir su rastro nos sirve para reconocer que las rebeldías en educación tienen un largo

camino en este continente, y que, además, en el corazón de su propuesta, estaba no imitar a Europa, sino construir un proyecto de nación y de educación que le diera forma a un proyecto de sociedades democráticas por estos territorios.

Por lo tanto, va a ser clara la diferenciación con otros proyectos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos representados por otros pensadores de su tiempo como Domingo Faustino Sarmiento o Andrés Bello, quienes estaban más interesados en desarrollar el proyecto eurocéntrico de Educación Popular, porque, para Rodríguez, el proyecto no era trasladar a Europa a América y lo planteó bajo la consigna de "inventamos o erramos". Es más, lo cuestionó claramente cuando planteó hace 200 años que "la sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América" (Rodríguez, 1975, p. 133). Con esto se anticipó con mucho tiempo a los planteamientos de la decolonialidad o, más bien, siendo también el abuelo de ella y Aníbal Quijano su padre, como Paulo Freire lo es de las educaciones populares y Simón Rodríguez su abuelo, por estos territorios.

El camino recorrido de este pensamiento rebelde en educación y pedagogía está entretejido por infinidad de experiencias y de luchas que recogen múltiples y diversas expresiones por darle un contenido propio a estas dinámicas a través de las cuales en este continente se les ha dado forma a procesos teórico-prácticos que han inaugurado caminos que hacen posible hablar de un pensamiento rebelde y propio al planteado por los grandes centros del poder cultural (Streck, 2019).

Educaciones y pedagogías críticas desde américa latina

En América Latina se ha desarrollado un pensamiento educativo y pedagógico que bebe de las teorías de la izquierda crítica, en sus múltiples explicaciones, marxista frankfuriana, posestructuralista, posmoderna, del pensamiento complejo, de teorías de la decolonización y, en ocasiones, de la filosofía clásica kantiana, en muchos casos mezclando aspectos de varias de esas corrientes. Desde mi punto de vista, muy pocos se mueven en una sola postura. Las particularidades de las rebeldías de nuestro contexto han hecho que estas concepciones, al animar prácticas y dinámicas de transformación en los territorios, dejen de ser pensamiento monolítico y tengan que adaptarse a las condiciones de los contextos, generándose una reapropiación y reelaboración de ellas.

El ejercicio educativo y pedagógico siempre debe tener consecuencias prácticas, lo que ha llevado a que en nuestro continente esas formas no sean puras en ningún lugar, más allá de los manuales o de los textos que buscan trazar taxonomías para ser comprendidas. Esto permite que infinidad de nombres vayan poblando este ejercicio educativo y pedagógico, en una mezcla que, al ir y revisarlas, conforma un híbrido de múltiples influencias. Por eso es común encontrar que se citan autores como Makárenko, Krúpskaya, que vienen del socialismo real, entremezclados con pedagogías críticas de origen norteamericano como Giroux, McLaren, Michael Apple o de las corrientes europeas como Freinet, Bourdieu, Passero, Gramsci, Bernstein y otros.

La centralidad de estas diferentes posiciones que hacen referencia al control político-económico y la manera como el mismo se manifiesta en la vida de la educación y de las escuelas, fue parte de lo que desentrañaron los pensadores de Frankfurt al adentrarse en el tema del poder y los intereses en juego en la ciencia, el conocimiento y la tecnología, develando su aparente objetividad. Este tema es retomado por diferentes posiciones desde América Latina que, influenciada por tales pensadores, intenta leer a su luz el impacto que tiene la tercera y la cuarta revolución industrial en los aspectos educativos, escolares y pedagógicos.

Pudiéramos afirmar que a todas las posiciones las acompaña la obsesión por la manera como el poder transnacional y sus organismos multilaterales toman hoy forma educativa y pedagógica, y la manera como ellas prefiguran con especificidad las resistencias y las re-existencias con las cuales se quieren construir otros mundos, sin dejar de reconocer posiciones que vienen también de corrientes clásicas, que señalan que intentar entrar a la esfera de la pedagogía es desviarse de los caminos de la revolución y acercarse a un reformismo modernizador que olvida que solo transformando el sistema se transformarán los aparatos ideológico-políticos que sostienen al capitalismo. Por eso decimos que en *Nuestraamérica* hoy se escribe en forma teórico-práctica un capítulo por hacer real la reconfiguración con formas propias, no solo de las concepciones críticas en educación, sino también de un pensamiento transformador que interpela la tradición política y le da forma desde nuestras particularidades contextuales, enmarcados en una tradición por construir lo nuestro (de Sousa Santos, 2020b).

Esto da origen a unos tipos de subjetividad rebelde que, para el campo específico de la educación, se inician desde los tiempos de la conquista en las luchas contra las colonias y, desde luego, contra las élites republicanas que instauraron el eurocentrismo como única manera de darle forma a estos territorios. En esta tradición que tiene múltiples vertientes, muchos nos reconocemos herederos de Simón Rodríguez el maestro de Simón Bolívar, dando forma en su peculiar manera de construir su propuesta de Educación Popular, a una tradición que continúa haciéndose en nosotros, educadores críticos de múltiples visiones y tipos, en un pensamiento que hoy debe ser actualizado para dar respuesta al cambio de época, y a los esfuerzos del capitalismo cognitivo por apoderarse o neutralizar la capacidad crítica de los procesos alternativos, con una praxis que prosigue en la elaboración en múltiples territorios y nos hace nómadas, en cuanto aprendemos todos los días.

Este escenario muestra hoy un mundo que es retado en el mismo tiempo y espacio por estos seis momentos tan particulares de la humanidad. En esta perspectiva, la educación y la escuela ya estaban en una profunda crisis antes de la sindemia. Lo único que hizo esta fue agregarle nuevos elementos a su caracterización y que, desde mi visión, es un mundo que vivía cinco grandes transformaciones y ahora se le agrega una sexta, que también modifica el escenario en forma sustancial. Estas serían:

- Un cambio epocal que, a decir de Charpak, premio Nobel de Física, representa una "mutación" no vista desde el neolítico, la revolución de la agricultura y el lenguaje oral. Esto tiene un impacto en la educación, en cuanto el mismo autor desarrolla a fondo la propuesta de pedagogías desde la investigación (Charpak, 2005).
- El paso entre la tercera (microelectrónica) y la cuarta revolución industrial (la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial), la cual tiene 50 años de su transición entre ellas, cuando entre la primera y la segunda necesitamos 200 años para su desarrollo, evidenciando la velocidad de los cambios de este tiempo (Mejía, 2020b). En educación, la introducción de las tecnologías de estas dos revoluciones a los procesos escolares se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada.
- El surgimiento de un capitalismo cognitivo que lleva a cabo sus grandes acumulaciones en el conocimiento y la ciencia convertidos en fuerza productiva, diferenciando entre los países centrales y los de

la periferia, y una centralidad del trabajo humano, lo cual constituye la singularidad de este (Boutang, 2014). Esto reordena la educación desde el STEM.

- Crisis ambiental climática producida por la manera de vivir y consumir de los humanos y de relacionarnos con la naturaleza, lo que algunos grupos originarios han comenzado a llamar el "terricidio" y otros el Antropoceno o el "capitaloceno". En educación, todos los asuntos ambientales se curricularizan y van a la escuela bajo las más variadas formas (Mesa, 2018).
- Las luchas de las diferencias y la diversidad introducen unas transformaciones que van desde los pensamientos propios del orientalismo, *Nuestraamérica*, las denominadas del Sur y las singularidades planteadas por las luchas de género, la diversidad sexual y las discapacidades, así como las luchas étnicas. Todo ello construye un nuevo escenario de asuntos a ser trabajados en las instituciones educativas (Rodríguez et al., 2020; Ruíz, 2015).
- En medio de esas transformaciones aparece la sindemia y produce unos cuestionamientos más profundos al modelo civilizatorio construido por Occidente y la modernidad (de Sousa Santos, 2020a), la cual ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado y el autocuidado en la vieja manía de curricularizar los problemas.

Estas seis transformaciones concurren hoy para construir un escenario que pudiéramos caracterizar con un aforismo de Confucio: "La crisis es un instante entre dos claridades". Y nosotros, los humanos de este tiempo, de cualquier concepción política, teórica e ideológica, nos encontramos en ese "instante" en donde son resignificadas y replanteadas muchas de las instituciones, imaginarios culturales, sistemas de mediaciones y soportes de la acción humana que habían constituido la sociedad. De este tiempo había hablado Gramsci (2010) desde la cárcel, cuando interpretó desde ahí su tiempo: "El viejo mundo se muere, el nuevo tarda en aparecer, y en ese claroscuro (interregno) surgen los monstruos".

Hablar hoy de estas rebeldías educativas y pedagógicas nos exige reconocernos en una historia en donde el camino recorrido por las pedagogías críticas en nuestros contextos nos permite decir que no son un campo unificado, ni en el mundo ni en *Nuestraamérica*, pero en las dinámicas sociales específicas marcadas

por los diferentes ámbitos, actores, movimientos, grupos de impugnación, van tomando forma posiciones que enfatizan en algún aspecto y reciben diferentes denominaciones. Lo importante aquí es la manera como se hacen complementarias esas múltiples entradas para construir los nuevos territorios de la impugnación y la emancipación desde las educaciones y las pedagogías.

Entre las principales tendríamos: la educación intercultural, la comunitaria, la del campo, la de la madre tierra, las insumisas, las corporeidades rebeldes, las de la resistencia, las de la reexistencia, la popular, las situadas y contextuales, las decoloniales, las rebeldes emergentes, las propias, las críticas, la educación en familia y en casa, las de didácticas no parametrales y muchas otras que muestran la riqueza y la atomización de sus desarrollos. Es decir, cuando hablo de educaciones populares, me estoy refiriendo a una de estas corrientes que existen y que además tiene la particularidad de que no podemos hablar de ella en singular; debemos hablar de educaciones populares y, en ese sentido, podemos decir que se debe hacer una delimitación frente a algunos que todavía reducen las educaciones populares a una "educación de adultos", o en una lectura que no recoge sus desarrollos, que es solo la que se hace con los sectores sociales populares, que es no formal y muchos otros aspectos.

Hoy debemos decir que las educaciones populares es una propuesta para toda la sociedad, para todas las educaciones y es uno de los principales procesos que se configuran hoy como campo en disputa en el momento en donde el capitalismo cognitivo intenta arrasar y construir la tercera homogeneización, la de la educación, que va a intentar consumar el cierre de las dos anteriores: la homogeneización biótica a través de la cual controló la naturaleza y la cultural, que llevó a cabo un proyecto y una narrativa única para explicar el mundo construido desde Occidente y que se visualizó en los procesos del eurocentrismo que han dado forma a las opresiones de hoy que, puestas en un escenario de lucha, nos recuerda que somos socialmente iguales, humanamente diferentes y culturalmente megadiversos, uno con la naturaleza y libres.

Hoy en día, podemos afirmar que esta educación que se mueve en América Latina y otros lugares del planeta, y que intenta darle forma a dichos procesos a través de los cuales construimos la disputa en educación y pedagogía, nos plantea que hoy estas educaciones populares son y se siguen haciendo como propuestas constituidas desde múltiples vertientes de las pedagogías críticas y de las educaciones populares. Desde mi perspectiva, este acumulado propio

tiene ocho características que voy a plantear rápidamente, para detenerme y desarrollar con profundidad una de ellas, en cuanto nos mostrará que va a ser posible hoy, de acuerdo con las teorías desde las que se mire, hablar de un cuerpo y una unidad práctica que, para algunos, construye nuevos paradigmas; para mí y otros autores, bifurcaciones (Zambrano, 2013). Estas características son:

- Con una tradición histórica y un legado que se soporta en rebeldías teóricas y en luchas transformadoras.
- Una epistemología fundada en cosmogonías propias desde los territorios.
- Con unos desarrollos pedagógicos y metodológicos propios basados en el diálogo de saberes (intraculturalidad), confrontación de saberes (interculturalidad), negociación cultural (transculturalidad), construcción de los comunes (interseccionalidad) y proyecto para la transformación (acción).
- Con propuestas investigativas construidas en sus procesos sociales y acumulados (IAP, sistematización, oralidades, tejidos, entre otros).
- Con una matriz ética soportada en la megadiversidad de sus territorios y la diversidad humana.
- Con unos ámbitos propios anclados en los lugares que les dan especificidad, donde se construyen subjetividades y determinan sus metodologías fundamentadas en su pedagogía.
- Un acumulado teórico-práctico que orienta sus diversas actuaciones, que le permite recuperar una fundamentación construida inter y transdisciplinariamente, tejida en la pluriversidad de las rebeldías que orientan sus actuaciones y teorías.

Con una tradición histórica y un legado que se soporta en rebeldías teóricas y en luchas transformadoras

Como enunciamos al comienzo de este texto, el punto de partida es Simón Rodríguez, y tiene una diferenciación muy clara con el proyecto que llamaron de Educación Popular, las escuelas de la reforma protestante y las escuelas que se unieron en el proceso de la Revolución francesa (Cacérès, 1964), para llamar Educación Popular a una escuela única, laica, gratuita y obligatoria para todos, como fundamento de igualdad que preconizó dicha revolución, y que también estaba presente en el ideario de la independencia norteamericana. Podemos decir que, en ese sentido, el maestro de Bolívar abre un campo en el que se diferencia de otras vertientes del desarrollo de ese proceso en América Latina.

Se diferencia de la versión de Sarmiento cuando planteó que la civilización llegaba por el Río de la Plata (inmigración europea) y la barbarie nos venía de La Pampa (los gauchos). Por otra parte, Simón Rodríguez planteaba que se debía ser originales y que era necesario inventar para evitar repetir y errar, situación que tiene como trasfondo la disputa por el tipo de república que se quería instaurar en estas tierras al derrotar a los invasores europeos y portugueses (Mejía, 2020a).

También tiene unos largos desarrollos en troncos históricos que se mueven en muchas de las disputas de independencia, el caso de Artigas y Martí. Asimismo, se puede ver cuando se busca consolidar todos los procesos de las universidades populares en América, con unas pedagogías y unos contenidos propios. De igual manera, aparece un tronco muy claro en todas las disputas por construir una educación indígena, que luego tomaría forma en una educación propia.

En ese sentido, pudiéramos afirmar que Paulo Freire es el representante más importante en el siglo XX y el más reconocido a nivel mundial de dicha tradición de un pensamiento pedagógico latinoamericano y, en particular, de las educaciones populares. Esto ha generado una dinámica práctico-conceptual con multiplicidad de actores y autores en todos los campos y lugares de disputa educativa y pedagógica con el poder, lo cual permite hoy en día reconocer una tradición que tiene que ser auscultada.

Una epistemología fundada en cosmogonías propias desde los territorios

Esta Educación Popular, al estar enraizada en los procesos y en las dinámicas de identidad, ha logrado tomar como punto de partida la construcción y el desarrollo de una epistemología construida desde sus múltiples cosmogonías que dan cuenta de unos territorios que no solo contaban con grupos de habitantes originarios a la llegada de los españoles, sino que también fue tierra donde la diáspora propiciada por la esclavitud europea en África, pobló a *Nuestraamérica* con una diversidad afro que construyó el mundo desde sus particulares formas culturales y sus rebeldías en palenques y cimarrones, dándole un lugar a lo raizal y siguieron dando forma con sus luchas, las cuales reivindicaron sus identidades de origen.

Esto significa que *Nuestraamérica* y las educaciones populares han sido una construcción desde las múltiples opresiones y las luchas emancipadoras contra ellas. De igual manera, la relación de las mujeres con la Pachamama, dotó de una unidad con la naturaleza que dio forma en estas tierras a una particular manera de la megadiversidad. Esto produjo que las hibridaciones del mestizaje también se llenaran de especificidades que hicieron de lo humano una singularidad en la diversidad cultural. Dichas epistemologías nos permiten reconocer que tenemos unas identidades que corren por caminos diferentes a los que nos ha venido planteando esa única episteme forjada en el proyecto eurocéntrico y occidental.

Con unos desarrollos pedagógicos y metodológicos propios basados en el diálogo de saberes (intraculturalidad), confrontación de saberes (interculturalidad), negociación cultural (transculturalidad), construcción de los comunes (interseccionalidad) y proyecto para la transformación (acción)

En todos los espacios educativos y sociales en que actúan las educaciones populares para generar nuevas formas del encuentro entre conocimientos, saberes, sabidurías, prácticas, culturas, lenguajes y epistemologías, siempre se ha tratado de construir replanteamientos de las existentes y que corren por los caminos de la ilustración occidental. Por ello, las educaciones populares en la singularidad de sus ámbitos enriquecen las pedagogías críticas, fundamentándose en el diálogo de saberes para construir la intraculturalidad. Es decir, no es posible plantear un ejercicio pedagógico si yo no tengo claro el ejercicio educativo; me ayuda a aclarar, permitiéndome reconocer cuál es el punto de partida desde mi identidad, que es el lugar del que parto como contexto, pero también como lugar teórico y conceptual. Dicho diálogo de saberes que construye intraculturalidad se da en un proceso de confrontación de saberes para reconocer las dinámicas, los procesos y las teorías con las que construyo la diferencia y la diversidad.

La confrontación de saberes nos va a mostrar el ejercicio de la interculturalidad que está permanentemente en la vida y en cualquier escenario social y cultural, y de los conocimientos en sus variadas formas en estos tiempos de capitalismo cognitivo, no como el simple ejercicio de la multiculturalidad que viene proponiendo la globalización como un agregado de culturas que da forma a una pluralización que no construye tejido, sino una interculturalidad que

dialoga, que discute, que disputa, para construir elementos propios en donde se hace posible que dicha confrontación de saberes me permita discernir y afirmar en qué narrativas, relatos, teorías y prácticas me adscribo o tomo distancia, aprendiendo a construir subjetividad cognitiva, fundamento de la individuación y de las nuevas comunidades.

Por ejemplo, cuando se ven todos los trabajos de esta visión pedagógica planteados en las matemáticas, en la enseñanza del lenguaje, en los procesos de la investigación de los niños, las niñas y los jóvenes en los regímenes de siembra del mundo campesino, en las medicinas biológicas naturistas y las múltiples actuaciones humanas, las cuales funcionan como sistema de mediación. Es decir, atraviesa transversalmente las múltiples educaciones y, entonces, esta pedagogía de las educaciones populares deshace dicha separación falsa entre lo formal, lo no formal y lo informal (intencional), y que, al impactar en todos los lugares del aprendizaje, esta confrontación de saberes permite develar los intereses existentes en cualquier hecho educativo.

En el tercer momento del desarrollo pedagógico, se lleva a cabo un ejercicio de negociación cultural para saber con quién construyo los mundos y con quién le apuesto a su transformación. En ese sentido, la negociación cultural es un ejercicio de transculturalidad en donde las dinámicas se organizan y se juntan para dar identidad a estos procesos que construyen lo común, que sería el cuarto momento del proceso pedagógico para transformar el mundo, porque, en alguna medida, las educaciones populares no están en el horizonte kantiano del deseo puro de conocer o del conocer mejor. Reconoce ese conocer mejor éticamente situado, pero es un conocimiento que, perfeccionado, argumentado, se convierte en un saber de lucha, en un saber de transformación, dando forma a la interseccionalidad, lo cual va a permitir construir ese quinto momento de organizar el proyecto con el que transformamos el mundo desde mi escenario concreto o de actuación (micro, meso, macro).

Con propuestas investigativas construidas en sus procesos sociales y acumulados (IAP, sistematización, oralidades, tejidos, entre otros)

Las educaciones populares han generado unas propuestas investigativas propias que beben de aquello que llamamos las rebeldías en cuanto sistemas de pensamiento y teórico-prácticos y, por lo tanto, de conocimientos y saberes propios, que les permiten establecer y organizar todo ese sistema de pedagogías

propias en los territorios, para darle una forma a ese contexto desde donde va a leer y hace posible que la mirada de la realidad desde los actores, sea una construcción que produce su vida con sentido en ella, emergiendo un lugar epistémico específico para lo investigativo (Brandão et al., 2022).

Va a ser la práctica ese lugar epistemológico para interpretar la realidad que va a permitir entrar a dicho proceso que ha requerido, en un largo período, llevar a cabo diálogos de saberes permanentes para decantar el acumulado que ha llevado a desarrollar metodologías para lo oral, las narrativas, las formas de la Investigación Acción Participativa y la sistematización, todos ellos como una forma específica de generar conocimiento a partir de las prácticas. Es decir, se han generado diversas propuestas que continúan haciendo búsquedas también con especificidad de investigación y que se siguen construyendo colectivamente desde los más diversos ámbitos de actuación de las y los educadores populares para organizar dichas dinámicas de investigación y convertirlas en una dimensión permanente de nuestro quehacer.

Con una matriz ética soportada en la megadiversidad de sus territorios y la diversidad humana

Las educaciones populares han logrado hacer suyos unos desarrollos éticos que están presentes en nuestras culturas y que, cuando emergen, les permiten vivir con sentido sus vidas en las particularidades de sus territorios, con lo que interpelan el antropocentrismo. Allí emerge con fuerza el reconocimiento de las cosmogonías en sus estéticas, de las cuales están llenos nuestros pueblos, manifestados en la infinidad de fiestas que riegan nuestros territorios, expresión de identidad y de resistencia, que dan forma a las múltiples identidades que se hacen complementarias.

Esto les ha permitido a los educadores populares, en sus variadas comprensiones, desentrañar sus lógicas presentes allí en una matriz cultural que se entretejía desde un principio de negociación y confrontación de saberes, donde todos somos uno en relación con la naturaleza, los animales, las personas, las instituciones, y que en esa unidad se teje una ética que regula la vida en sus múltiples manifestaciones.

Cuando las educaciones populares han tenido que beber del Buen vivir/Vivir bien, han tenido que comprender un mundo que se entiende uno con la

naturaleza y comprender que éticamente es necesario salir del antropocentrismo y su organización patriarcal, racional y negadora de las diversidades. Esto significa comenzar a caminar hacia unos procesos y comprensiones más biocéntricos, en donde la unidad del mundo esté referida y esté organizada a través de sus dinámicas, en donde se hace explícito que en esas formas de vida ya existen elementos que nos muestran que no somos solo resistencias, sino reexistencias desde los horizontes que cuestionan el progreso, las ideas desarrollistas y el desarrollo del capitalismo (Kothari et al., 2019).

Con unos ámbitos propios anclados en los lugares que le dan especificidad, donde se construyen subjetividades y determinan sus metodologías fundamentadas en su pedagogía

Uno de los asuntos centrales en la configuración de las educaciones populares hace referencia a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural, diálogo y confrontación de saberes para construir los comunes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que estas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos u operacionales o didácticos, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones y movimientos. En esta perspectiva, ha constituido —o está en vía de constituirlos— siete ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación (Cendales et al., 2016):

- Ámbitos de individuación. Existen procesos de transformación que construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto podrían ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana. Esto se basa en la intraculturalidad y la manera como se construye ese mundo interior y las formas de conciencia, habitando nuestros cuerpos. Esto exige recuperar la integralidad

desde las capacidades y salir del individualismo planteado como la resolución personal sin identidad y sin historia de nuestra actuación humana (comunidad).

- Ámbitos de socialización. Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, espacios de las iglesias y religiones, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas de control y poder en la existencia cotidiana de esos espacios. Allí, se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios que hacen visibles las nuevas juntanzas que se entretejen en estos tiempos (Restrepo, 2022).
- Ámbitos de vinculación a lo público. La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de Educación Popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo llevan a cabo y, en ese sentido, las educaciones populares contribuyen a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores en la reconstrucción de lo público.
- Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas. Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde donde se tejen dichos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.
- Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad. Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden, desde su acumulado y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser considerado como apuesta de la sociedad en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el gobierno y no

en el poder. Esto le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esta nueva condición y no confundir movimientos con gobierno o los representantes de estos actuando en los sistemas de gobierno.

- *El ámbito de la masividad.* Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. Asimismo, el educador popular reconoce este como un espacio de su actuación y formula propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.
- *Mediaciones tecnológicas generadas en lo digital y la inteligencia artificial con su soporte del trabajo inmaterial*. Las dinámicas de los tránsitos entre la tercera y la cuarta revolución industrial han generado nuevos escenarios de mediación a partir de los fenómenos que se constituyen a partir de nuevos sistemas culturales constituidos por las dinámicas de los nuevos lenguajes que se conforman en el mundo de lo digital, las nuevas realidades virtuales y los procesos de mediación educativa y social que recomponen la cultura. Esto es particularmente visible, especialmente en los cambios sociometabólicos que se vienen dando en las culturas infantiles y juveniles. Todo trabajo crítico exige una lectura de estos asuntos para poder dar respuesta en los múltiples aspectos que comienzan a dar forma a los nuevos escenarios educativos. En este contexto, la propuesta metodológica de las educaciones populares vuelve a tener un lugar muy favorable en el diálogo, la confrontación, la negociación cultural y la construcción de los comunes con el fin de actuar desde una perspectiva de transformación de la sociedad y disputando todos los espacios de la sociedad, incluyendo la escuela pública y los nuevos contenidos del derecho a la educación (Bonilla, 2023).

Construir las tecnologías como ámbito de las educaciones populares[56]

Nunca como en estos tiempos fue necesario tener un punto de vista sobre la tecnología. Esta se ha ido transformando en mediadora entre lo humano y los procesos educativos, en mediación que transforma el escenario educativo, que ha venido construyendo una nueva fase de tecnología educativa y de casos extremos de una educación sin maestros y sin pedagogía. Por esta razón, las diferentes posiciones sobre la educación y la pedagogía se ven obligadas a fijar un punto de vista sobre ellas. En ese sentido, las siguientes páginas buscan dotarnos de unos criterios iniciales para comprender los sentidos de las tecnologías y su relación con la educación.

Se hace necesaria una comprensión de la tecnología para lograr un consenso sobre de qué hablamos cuando nos referimos a ella. De igual manera, trataremos de dar cuenta de la necesidad de que la tecnología siempre tenga un contexto que la habite. Para dar cuenta de ello, haremos un poco de historia, haciendo énfasis en la manera como se produce el paso de constitución de esta entre Grecia y la Edad Moderna, haciendo real ese modo 3 de la ciencia, que esta no existe sin contexto, sin historia y sin intereses visibles en su poder y lenguaje.

Por ello, intentaremos plantear cómo el hecho de que la tecnología tome forma capitalista, tanto en la reflexión filosófica como en la económica y científica, le da una especificidad y una mirada que no poseen otras culturas, haciendo que la tecnología en su versión occidental quede atrapada por una forma de mirar que la diferencia de otras formas de realización. En esta versión, fruto de ese desarrollo capitalista, hoy existen diferentes maneras de entender la tecnología y, en alguna medida, estas preconcepciones sobre ella marcan la manera como sea asimilada y puesta en procesos específicos, sean de política, educación o producción; es decir, que no hay tecnología sin concepción que le subyazca.

Se hace necesaria una comprensión de cómo esa existencia de esa segunda forma contemporánea de la tecnología, simbolizada por el computador y los procesos de la microelectrónica y la IA (inteligencia artificial), replantea la forma de ser, actuar y convivir, produciendo una transformación de muchos de los principales

56 Este acápite es recuperado del texto Educaciones populares – Sus desafíos en la IV Revolución industrial y la postsindemia, escrito para el libro de la OEI y la CEAAL, en homenaje a Noel Aguirre, de próxima publicación.

aspectos que habían modelado nuestras vidas, haciendo insuficiente el análisis social y político liberal para explicar los nuevos fenómenos y, con esa crisis, el surgimiento de los tecnócratas como nuevo lugar del quehacer de la política.

Asimismo, todo el fenómeno tecnológico en estos tiempos va a generar transformaciones en la mirada ética con el surgimiento de los derechos humanos de cuarta y quinta generación y unas modificaciones profundas en el mundo del trabajo que van a exigir de los pensadores críticos y de quienes sueñan una sociedad distinta, la necesidad de reelaborar sus miradas y la manera como existe realmente hoy el trabajo en estas sociedades, generando allí una crisis de estos tiempos sobre el lugar de lo humano y los problemas del desempleo que agobian a gran parte de la humanidad[57].

La tecnología ha llegado a la educación generando una serie de mitos sobre lo que sería el uso de ella en educación, generando múltiples usos y acepciones y, en algunos casos, produciendo una regresión a concepciones pedagógicas y metodológicas ya superadas y, paradójicamente, constituyendo un nuevo mundo lleno de retos y posibilidades para construir, con sentido, educación en tiempos de globalización capitalista neoliberal.

Esto exige tomar posición y lo hago desde mi tradición de educador popular y, desde esta perspectiva, se nos hacen serias preguntas, no solo para actualizarnos en el campo de la tecnología, sino para un serio ejercicio de deconstrucción de las mismas educaciones populares para que se hable con sentido en estos tiempos, así como para derrumbar los mitos que ha construido el pensamiento y la mirada única sobre la tecnología. Esto, para atender a la exigencia de ir desde una mirada en la que no solo la crítica, sino lo humano, lo ético y la justicia, sean pensados en otra perspectiva.

Verla así exige resolver la problemática de la tecnología en educación no solo como de importación de modelos, sino, ante todo, como un problema de endogenización en nuestra cultura y en las particularidades específicas de nuestras realidades. Esto exige de quienes lo realizan no solo saber de tecnología, sino también tener las apuestas básicas de ser educador popular, ya que también en

57 Para una ampliación de ello, remito a mi texto: (2021). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América.* Ediciones desde Abajo.

este lugar, el discurso tecnocrático ha venido a suplantar el proyecto de más largo aliento que se tiene.

Hablemos de tecnología como una forma de la cultura

Cuando hablamos de cultura, nos estamos refiriendo a la construcción social de lo humano y, en ese sentido, la tecnología es una construcción humana y una forma de cultura que se caracteriza por la capacidad de entender, predecir y controlar los fenómenos que rodean al ser humano. En ese sentido, la cultura es más general, en cuanto abarca todas las relaciones sociales, los fines que la sociedad se traza, así como los motivos para realizarla.

Por esta razón, pudiéramos afirmar que la tecnología está en la cultura, pero no es idéntica a ella, siendo la tecnología una manera de las muchas que existen para materializar la cultura. Si reconocemos esto, encontramos que el conocimiento científico es también una creación cultural, no tiene una fundación ontológica en la naturaleza humana, es decir, no es una forma superior del conocimiento, sino una forma específica desarrollada en una sociedad particular a partir de una serie de necesidades y opciones que se toman en un momento determinado[58].

Por ese camino, tomo un atajo para explicar por qué la tecnología no es un mundo que corresponda solo al conocimiento científico y a la representación científica de él, sino que corresponde a un cierto nivel de desarrollo de lo humano.

Cuando en algún momento del largo período de hominización, algún homínido en las diferentes versiones en que se ha representado la existencia de este sobre la tierra: "Australopithecus africanus", "Homo erectus", "Homo habilis", "Homo sapiens" u "Homo neanderthalensis" recogió algún objeto de la naturaleza para usarlo como prolongación de sus manos —bien sea para golpear a alguien, recoger una fruta de un árbol o defenderse de alguna agresión, entre otras— y se inició una larga carrera que nos llevaría desde las herramientas a los objetos tecnológicos, los artefactos y los objetos técnicos a la tecnología misma.

58 Volveré sobre este asunto en el momento en que intente explicar cómo el capitalismo organiza una forma de mirar y construir la tecnología que es específica de él.

En este origen, es importante reconocer que, para poder convertir dicho elemento de la naturaleza en una herramienta o un artefacto, como llaman otros, fue necesaria la conjunción de cuatro aspectos:

- un homínido que, fruto de desarrollos de su cerebro, iniciaba un camino hacia lo humano;
- un objeto, el cual era posible ser tomado y darle un valor de uso;
- una representación mental con la cual transforma el objeto por el valor de uso que le ha dado,
- una acción en la cual se crea o se transforma el objeto, la representación y la intervención humana.

Cuando este proceso se lleva a cabo, se ha producido una resignificación, se ha pasado del objeto a la herramienta. Por consiguiente, no se está hablando del uso del objeto, sino de la manera como se ha vivido un primer ejercicio de praxis para que el objeto pueda existir bajo un entendimiento diferente. Esto va a requerir unas condiciones para que dicha herramienta sea entendida como un nuevo elemento, que situado sobre la realidad nos hable no solo de un artefacto, sino de un objeto sobre el que se ejerce una acción y una reflexión. Es decir, cada vez que nos enfrentamos a la pregunta por la manera como se constituyen los hechos que dan lugar a lo tecnológico, va a estar siempre presente el lenguaje como creador de cultura y la posibilidad representativa, una capacidad intelectual de usar estos aspectos en beneficio propio o del grupo, y este grupo como comunidad de interlocución y de construcción de dichos procesos.

Un poco de contexto histórico

Existen largas discusiones sobre cada uno de los momentos de estas concreciones. Para ello, se acude al mundo babilónico y al egipcio, y se podrían consultar textos que muestran dichos acercamientos (Serres, 1997). Sin embargo, por nuestra tradición y perspectiva sociocultural, a la que nos acerca el descubrimiento de América como el primer hecho globalizador, en cuanto nos inscribe en la historia y la cosmovisión eurocéntrica, que en muchos casos va a negar las formas tecnológicas existentes en nuestros grupos originarios y la manera como estas fueron desarrolladas en coherencia con estas cosmovisiones.

Se ubica su desarrollo en la versión eurocéntrica, a partir del mundo griego, como el lugar en el que se intenta dar una organización de dichos fenómenos que van más allá del simple aspecto simbólico y, en ese sentido, el *LOGOS* nos habla de ese mundo que se puede conocer mediante el uso activo de la razón y se diferencia de la *PHYSIS*, que hace referencia a un mundo natural en donde nacer y crecer es común a todas las cosas. También se diferencia de *PRAXIS*, que hace referencia al obrar cotidiano con una reflexión base, y a la *TECHNÉ*, que alude a la técnica o al arte.

En ese sentido, esta diferenciación va a ser el lugar de base desde donde se plantea la separación que posteriormente se va a llevar a cabo entre lo que sería una *techné* como simple experiencia, una *techné* que conoce el porqué y da explicaciones, y una tecnología que tiene no solo las explicaciones causales, sino un saber específico.

Algunos autores como Koyré (1999) ven el origen de estas diferenciaciones en lo que Tales de Mileto señalaba como las tres principales actividades del *LOGOS*:

- *NOUS*, como pensar.
- *LOGOS*, como hablar.
- *TECHNÉ*, como el hacer.

Posteriormente, con la integración de la *EPISTEME*, como saber demostrable y ciencia, van a establecerse las separaciones de un mundo que tenía actividades distintas y diferenciadas según el tipo de acción humana realizada.

Asimismo, Koyré plantea la necesidad de diferenciar tres fases en la constitución de la tecnología:

- la empírica,
- la técnica,
- la tecnológica.

Otros autores, proponen que se diferencien cuatro o cinco fases; por ejemplo, Ortega y Gasset (1982) señala cuatro:

- la del azar,
- la artesanal,

- la técnica,
- la tecnológica en el sentido científico del término.

He cruzado estas dos visiones para hacer la siguiente caracterización:

- **La del azar**, que se caracteriza por tener muy pocas técnicas, pero las que existen, se pueden diferenciar de las humanas; no hay especialistas y las resignificaciones son inconscientes. En ese sentido, se puede decir que inventa por casualidad; se lo encontró, pero no sabe que puede inventar. Por consiguiente, lo nuevo surge como fruto del azar.
- **La empírica**. Es vista como una experiencia derivada del hacer; se realiza, pero no se conceptualiza. Por ejemplo, el dominio del fuego y las primeras formas del control técnico de él o el dominio del lenguaje. En ese sentido, se puede reconocer que saben que las cosas existen y trabajan con ellas. Saben hacer las cosas, pero no existe una conceptualización que explique y dé cuenta de los procesos. El material para hacer dicho proceso es propiciado por la naturaleza y el resultado son las primeras representaciones que se hacen de la misma naturaleza. Los vestigios de esta etapa se reconocen en los productos elaborados de barro.
- **La artesanal**. El ejemplo que se da es cuando, gracias al dominio del fuego y de los metales, se elaboran productos de cobre. Son técnicas que también son artes, que van a ser la raíz de las palabras artista y artesano. Es el tiempo de los artefactos y aparecen las primeras formas de producción artificial. Se conoce el porqué y se dan explicaciones causales. Es un conocimiento que puede ser enseñado. La transmisión de ese saber se hace por vía oral y aprendizaje directo, y aparecen las diferencias de estilo.

Se sabe hacer las cosas y los porqués de hacerlo de un modo o de otro. Su poder está en la transformación de la materia, convirtiéndola en artefactos útiles, usándolos como herramienta. En esta fase, se requiere una elaboración del producto natural, que posee la particularidad de que la mano desaparece como herramienta directa. Van a hacerse representaciones de representaciones (se usan la aritmética y la escritura).

- **La tecnológica**. Es vista como un salto cualitativo en el saber técnico. Se produce la simbiosis de la técnica-máquina con la ciencia. Su desarrollo se basa en unos conocimientos obtenidos desde el proceso del conocimiento científico. Es un saber que tiene *techné*, es decir, un hacer sistematizado, y *logos*, un conocimiento específico sobre ese hacer que requiere una *episteme*, un saber que le da base y sentido.

Por esta razón, el *logos* no se halla en los instrumentos, es decir, en las máquinas herramientas, sino en la estructura hipotético-deductiva de su discurso. Por ejemplo, Galileo matematizó los aparatos de los artesanos y los transformó en instrumentos científicos, cambiando su naturaleza (del catalejo al telescopio). Este es uno de los ejemplos más bellos que muestran cómo el único interés de la tecnología no es el producir y la rentabilidad. La tecnología adquiere una cierta autonomía, ya que también inventa y construye sus instrumentos, retroalimentando la ciencia.

La mirada tecnológica se construye a partir del Renacimiento y se va a acentuar con la modernidad[59]. Dice Lévi-Strauss (1964) que los griegos no la lograron porque, sin física y la aplicación de esta a lo real, les era muy difícil establecer conceptos métricos que midan, comparen, clasifiquen y realicen hipótesis deductivas. Desde allí y en etapas posteriores, al momento de su gestación, los materiales van a ser creados en el laboratorio. Es el comienzo de los materiales no naturales y, en los casos más amplios, las máquinas se convierten en extensiones del cerebro, dando paso a todo lo que se ha denominado en este último período la ciencia de la artificialidad, para referirse a los procesos tecnológicos.

59 Las caracterizaciones que he presentado son solo una muestra de muchas otras que se pueden hacer desde múltiples criterios. En esta cita, intento mostrar muy esquemáticamente otra desde otros criterios ordenadores. Tomás Buch divide esta en cinco fases. La primera, en la que el ser humano usa medios artificiales para complementar y aumentar el alcance de sus miembros y su fuerza muscular. La segunda reemplaza dichos miembros y músculos por el trabajo de otros (esclavos y animales) y, más tarde, por el de dispositivos mecánicos. La tercera, el desarrollo de los elementos de control, en donde el trabajo físico ya es casi enteramente ejecutado por máquinas. La cuarta, el control es dejado a cargo de dispositivos artificiales "cibernética", en donde el trabajo humano hace las tareas que requieren una toma de decisión; sería un poco la fase actual. La quinta, una que comienza a emerger, en donde las decisiones de bajo nivel son también tomadas por máquinas que son cada vez más inteligentes y van a desarrollar lo que su dueño quiere obtener con suficiente exactitud. (1999). *Sistemas tecnológicos. Contribuciones a una teoría general de la artificialidad.* Aique.

Estas formas de clasificar épocas van dejando la impronta en las metáforas que se usan para explicar el funcionamiento del mundo. Así, por ejemplo, la idea de Dios ha sido: "motor inmóvil", "gran relojero", "energía fundadora" y "gran programador", entre otras.

También es importante destacar cómo el desarrollo de dichas etapas o fases, no es lineal, ya que en ocasiones coexisten muchas de estas formas, generando un desarrollo desigual. Esto es muy visible en nuestros países, en los que al lado de lugares de punta se encuentran formas artesanales, empíricas y, en muchas ocasiones, todavía de conocimientos que se siguen desarrollando a partir del azar, haciendo compleja la caracterización de la tecnología y su lugar en los países y regiones.

Los productos tecnológicos

Este proceso conduce a una nueva clasificación en donde la tecnología busca un lugar específico y organiza una particular manera de ver, organizar y producir el mundo a su alrededor, y aparece con fuerza la diferenciación entre naturaleza y tecnología, dando lugar a los productos tecnológicos (Gallego, 1998). Estos se caracterizan porque no son copia de la realidad natural, sino concreciones que han sido permitidas por un modelo lógico-matemático y, desde este modelo, no son tampoco ni modelos ni supuestos de la manera como funciona la naturaleza, haciendo que los modelos que se elaboran para hacer visible lo tecnológico se lleven a cabo desde intencionalidades y desde intereses intelectuales y comerciales muy específicos.

Dicha diferenciación que se establece entre productos tecnológicos y naturales establece las siguientes características del producto tecnológico:

- Es fruto de un ordenamiento artificial. En ese sentido, es producto de una teoría y no de la naturaleza en sí;
- es parte de la capacidad constructiva del ser humano, que ordena, conceptualiza, metodologiza y hace opciones valorativas;
- recupera el acumulado social del conocimiento y, por lo tanto, se realiza con el acumulado preexistente en la tecnología misma;

- se hace como aplicación de un modelo[60] formal, que es propio del saber tecnológico y no es una reproducción de una realidad existente;
- la intervención en la naturaleza no es del modelo, es de los saberes y los productos (máquinas y herramientas que los tecnólogos han desarrollado),
- el saber tecnológico es una construcción de los tecnólogos; en ese sentido, existe una reconceptualización de acuerdo a necesidades e intereses[61].

La existencia de estos productos como un mundo vasto y lleno de particularidades ha llevado a plantear que esas cosas que hacen los tecnólogos y su reflexión sobre su quehacer y sus fundamentos comienzan a ser agrupadas por algunos en lo que han llamado la nueva ciencia de lo artificial. En esta, buscan darle una teoría general a lo tecnológico, buscando acotar el campo específico de él para no confundirlo con la cultura en su sentido más amplio y diferenciarlo del conocimiento científico. En un primer acercamiento, plantean que lo artificial es todo lo construido por el ser humano, más allá de lo necesario para cumplir sus actividades biológicamente condicionadas (alimentarse, recrearse, etc.).

En algunos autores, por ejemplo, Pierre Lévy (1997), se muestra cómo, en el proceso de constitución de lo humano, el desarrollo del cerebro se da no como simple modificación morfológica, sino en el uso de instrumentos que ampliarán la capacidad motora y cognitiva de lo humano. Para esto, se utilizarán tres instrumentos: a) materiales, por ejemplo, la rueda, los aminoácidos; b) los simbólicos: señales de humo, moderna iconografía, etc., c) intelectuales: raciocinio, formas organizativas, etc., separación que ha permitido hablar de tecnologías blandas y tecnologías duras.

El capitalismo, una forma de mirar la tecnología

En esta primera fase de la evolución de la tecnología, se desarrolló una visión sobre ella en la cual tanto esta como el conocimiento científico eran objetivos, y por ser parte de la observación de los hechos o por derivarse de la aplicación

60 El modelo aparece como una construcción puramente conceptual, metodológica y axiológica fundada en conceptos tecnológicos, cuya realidad e importancia radica en la conciencia y expectativa del equipo de investigadores.

61 Esto se puede ver desde esta perspectiva en la película Oppenheimer, ganadora de varios premios Óscar en 2024.

del conocimiento científico, la tecnología sería independiente del contexto, concepción que ha desarrollado durante bastante tiempo hasta nuestros días la visión positivista sobre el conocimiento y sobre la tecnología. Para esta visión, el desarrollo tecnológico va a presentarse como un desarrollo evolucionista en forma de progreso lineal y, en últimas, determinado por decisiones racionales, y allí el cambio tecnológico se desarrolla sobre sí mismo y solo es explicable en función de él mismo (Lander, 1994).

Esta reflexión toma dos vías, una en donde la evolución, que es lineal y progresiva, opera por selección natural. Hoy nos encontramos, por tanto, en un punto máximo de su desarrollo y lo anteriormente desechado es parte de esa selección que se llevó a cabo. Todo estaba dirigido a que tuviéramos el máximo desarrollo en el mundo de hoy. La otra posición, de cambio tecnológico, lo ubica como una actitud racional orientada a fines. Siempre hay múltiples caminos y lo que se hace es hacer una elección de lo que se considera lo mejor dentro de unas opciones posibles[62].

En una visión crítica, el conocimiento está socialmente constituido y, en ese sentido, la ciencia y el pensamiento científico son una forma más dentro de una amplia gama de culturas del conocimiento y, cuando se está frente a un producto del conocimiento, nos encontramos con un proceso socialmente construido que emerge desde la interacción de actores que lo constituyen desde procesos discursivos, técnicos y concepciones en disputa. En ese sentido, se plantea la necesidad de ponerle un contexto a lo técnico y a lo cognitivo y no dejarlo simplemente como resultado de una evolución y como una selección de opciones. Desde esta mirada, la tecnología y la ciencia implican procesos y productos que han sido construidos en particulares condiciones históricas y son ellas las que han permitido que se tome un camino y no otro.

Desde esta mirada, se busca explicar por qué culturas de otras latitudes, que tenían un mayor desarrollo tecnológico que Occidente, como los chinos, por ejemplo, no le dieron continuidad, y es Occidente el que, apropiado de ellos, lleva a una constitución de lo tecnológico como la base y fundamento de la constitución de sus sociedades. En esa mirada se reconoce la manera como en la modernidad, tanto filosófica como económica, Occidente asume una opción

62 Para una ampliación de esta discusión, ver la presentación de Michel Serres al libro Historia de las Ciencias.

cultural básica: es la de los valores que pueden ser alcanzados por medio de la razón instrumental[63].

Desde la razón instrumental y fundada en una forma patriarcal de relacionarse con la naturaleza, basada en la idea baconiana de control (Shiva, 1991) y, por lo tanto, la racionalidad instrumental que antes estaba desvinculada de la política, la cultura y la religión —y, en ese sentido, su desarrollo estaba limitado—, lo adquiere en forma plena en el potencial que le otorga el conocimiento científico. Es el momento en que se separa la esfera de la razón, que adquiere una independencia y una hegemonía, como saber predominante.

Esta razón instrumental independiente de las esferas de control adquiere una autonomía que la diferencia de otras culturas, dando origen a un proceso histórico de construcción de un sistema científico y tecnológico en donde la ciencia y la tecnología se separan de toda orientación normativa, diferentes al control eficiente de la naturaleza y la sociedad, y desarrolla un nuevo y original tipo de conocimiento que tiene reglas propias, estableciendo la prioridad en la producción, el trabajo, la predicción, el control y la abundancia material, generando una racionalidad propia de tipo instrumental sin límite y control. Además, teniendo como base el uso de la razón para el control de la naturaleza.

Esa jerarquización del trabajo, transformando la naturaleza y el control sobre la naturaleza, forma parte de la naturalización capitalista de la maquinaria, en la que el mismo Marx va a caer, haciendo visible cómo este autor es parte de la misma racionalidad en su visión transformadora. En el primer tomo de "El Capital", él va a ver cómo el desarrollo tecnológico va a estar controlado por los empresarios y aun las mismas formas y el diseño de la maquinaria tienen que ver con esa jerarquización del trabajo y control. Sin embargo, posteriormente, este autor va a asumir el desarrollo tecnológico en su concepción lineal y naturalista, sacando el problema de la máquina y desplazándolo al uso. El ejemplo más significativo es el de los luditas, un grupo que quería destruir las máquinas debido a que los dejaban sin trabajo. Marx les mostraba que el problema radicaba en las relaciones sociales en que se inscribían las máquinas, las cuales penalizaban el trabajo, construyendo una objetivación de las máquinas.

63 Ver el video de: Observatorio UFAL. (21 de julio de 2023). Enrique Dussel y otra mirada de la historia universal. [archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=iQ6OAwofG-U

Es a partir de esa objetivación que se genera ese primer intento conceptual de separar la ciencia como la teoría y la tecnología como la capacidad de hacer cosas u objetos con ese conocimiento. En ese sentido, se ve como si fueran situaciones objetivas que no tienen tras de sí problemas de intereses ideológicos y políticos, sino solamente una racionalidad única y objetiva (instrumental) que debe ser respetada, en cuanto es ella en su novedad la que crea lo nuevo, generando una idea de ciencia-tecnología objetiva.

Cuando reconocemos que Occidente asume esta manera de desarrollo de la tecnología como una opción político-cultural básica, estamos diciendo que pudo ser de otra manera, que no es inevitable y que son posibles otras opciones. Es así como al interior del mismo proceso occidental, se da un conflicto de racionalidades sobre el lugar del desarrollo y la tecnología. En ese sentido, se plantea que la cultura tecnológica no es, por ende, la sola expresión universal de las potencialidades humanas, ni tampoco un conjunto de instrumentos neutrales compatibles con cualquier meta o propósito que cualquier sociedad pudiese definir. Por lo tanto, se reconoce que estamos frente a un hecho social en que están implicados los intereses de los grupos que la desarrollan desde lo incompleto de los conceptos científicos que subyacen (ciencia en construcción) y la posibilidad de transformación de lo existente a partir de nuevos hallazgos.

Desde estos tres elementos, aparece muy claramente que, definida la estructura, grupos sociales diferentes y con intensidad de poder organizado respecto a sus ejecutorias definen los problemas que deben ser desarrollados, así como las líneas y los caminos que han de tomar tanto la investigación como los productos técnicos, herramientas o artefactos que se estén desarrollando. Es desde allí, desde donde es posible decir que estamos frente a construcciones sociales de base científica y tecnológica, y que de la manera como los abordemos dependen también los caminos que toman nuestras concepciones y nuestras prácticas en el campo de la tecnología, así como su incidencia en la educación.

Como vemos, aparecen diferentes concepciones que intentan explicar el lugar de la ciencia y la tecnología, así como su entendimiento, su origen y su particular lugar en la sociedad de hoy. Es desde ahí que se requiere un análisis detallado de lo que nosotros hacemos como educación técnica, educación tecnológica, educación en tecnología, cultura tecnológica y formación tecnológica. En cierta medida, el uso de estas palabras es profundamente polisémico, ya que siempre están referidas a lo que sería la concepción de ciencia, tecnología y sociedad en

que se mueven dichas formas de entender la educación. Por esta razón, usarlas sin darse cuenta de a qué concepción de ciencia y tecnología corresponden y cómo entiende la sociedad en que se mueven es un acto de ingenuidad, que se paga pasando al bando de los idiotas útiles, en cuanto se sirve a concepciones de las cuales no saben dar cuenta aquellos que las usan[64].

El tecnócrata como nuevo sujeto de poder[65]

Aparece un grupo social que, desde el control que tiene de lo técnico y lo artificial, se convierte en el detentor del poder social. Este grupo va a generar la justificación de sus decisiones, ya no por la jerarquía en el lugar burocrático en el que está, sino que hace una elaboración a nombre del carácter científico de la función que ejerce y, desde allí, deslegitima otras formas de comportamiento y de acción. Para dicho grupo, la toma de decisiones técnicas tiene una neutralidad valorativa y se decide en forma pragmática por lo más racional y acorde a la racionalidad tecnológica, estableciendo una crítica a los conocimientos no científicos y un ataque a otras dimensiones simbólicas del mundo de la vida que no correspondan a dicha racionalidad.

Esta conciencia tecnocrática hace una reducción del poder político a una administración racional y a una toma de decisiones orientada por la cientificidad que está a la base de aquello que se tiene que decidir. Por ello, la política pasa a ocuparse de asuntos técnicos y su toma de decisión siempre se hace en un horizonte de conocimiento y de técnica. Desde allí se plantea que no van a existir grandes opciones en el mundo de hoy respecto a los fines de la sociedad, dado que lo que se debe reducir en los debates en asuntos públicos es a identificar cuáles son los medios técnicamente más eficaces para alcanzar los fines.

Por consiguiente, no existen modelos alternativos de sociedad. Para la tecnocracia, todo viene dado por un avance del conocimiento científico, y lo que se debe garantizar es que, con esa orientación técnica, se lleve a cabo una gestión más técnica de los asuntos públicos. Por ello, en educación, esta mirada de tecnocracia va a construir la "meritocracia". Esta concepción sostiene que son

64 Para una ampliación, remito a mi texto: (2014). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es). Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones.* Desde abajo.

65 Transcribimos acá, por considerarlo pertinente, algunos cortos apartes del Tomo I de esta serie: Mejía, M. R. Educación(es) en la(s) globalización(es) (I). Entre el pensamiento único y la nueva crítica

mis méritos frente al conocimiento y la ciencia los que me permiten ascender en la escala social, mientras que aquellos que no pueden continuar ascendiendo en la escala de una mayor profesionalización educativa es porque sus méritos académicos y científicos no se lo permiten.

Este planteamiento va a construir una valoración académica en las universidades basada en la cienciometría, la bibliometría y la titulometría, lo cual es organizado a través de rankings mediante sistemas de evaluación fundados en publicaciones y citaciones que se llevan a cabo sobre lo publicado en revistas que, por sus características de indexación, fijan las pautas de la orientación y generan un cierre epistemológico a lo que no sea su escenario de jerarquización (Vega, 2015).

Se hace necesario diferenciar los dos niveles de los modelos tecnocráticos: uno que se refiere a la "tecnonaturaleza", que viene a ser como la ciencia que es materializada en técnicos y, en ese sentido, se reconoce que nuestro mundo es cada vez más creado, construido, y nos encontramos hoy con una naturaleza de carácter artificial. Este mundo de la artificialidad funciona con relativa autonomía bajo procesos específicos y es inteligible en el sistema de su propio dinamismo. La tecnonaturaleza va a requerir intervención humana, personas que van a tener un poder natural sobre su saber, que lo va a convertir en poder social. Por ello, en la idea de los tecnócratas, existe un pensamiento de naturalización de su poder, ya que les es entregado por la manera como ellos controlan lo artificial.

El segundo nivel de la tecnocracia es la "tecnoestructura". Se refiere a ese grupo de técnicos controladores de lo artificial dado en la tecnología, que se consideran indispensables debido a su poder, estableciendo un grupo de tecnócratas amplio y reducido a la vez. Constituyen comunidades científicas, pero de manera cerrada son grupos que controlan la toma de decisiones de acuerdo a su proximidad con el poder político y económico. Estos grupos controlan estos sistemas en razón de sus competencias, las cuales podrían ser resumidas en cuatro:

- su metodología, que la señalan como específica del mundo de las ciencias,
- su monopolio del poder, que lo hace derivar de su saber,

- su acercamiento a saberes disciplinarios nuevos: administración, economía e informática,
- matematización de su saber y funciones, impregnando a las matemáticas de una especie de construcción de "ciencia de las ciencias".

Langdon Winner plantea que la tecnocracia, en su unión de tecnonaturaleza y tecnoestructura, va a ser manifestación de dos influencias que vienen actuando sobre la vida social derivadas de la revolución científico-técnica y de las cuales no tenemos mucha conciencia:

- **El imperativo tecnológico**, manifestado en las nuevas realidades de ciencia, tecnología y el papel del conocimiento en este cambio de época.
- **Una adaptación inversa**, en donde en la vida ya no se opera por los fines humanos, sino por los medios disponibles para la toma de decisiones (pragmática), muy visibles en las políticas de los organismos multilaterales y en la nueva planeación de nuestros países.

Estos hechos transforman la forma de deliberación de lo público, ya que los sujetos y los actores sociales se ven sometidos al hecho tecnológico, que adquiere en su aparente neutralidad el carácter de verdad irrefutable. Sin embargo, esta verdad es construida desde un pragmatismo político que afirma que es lo único que se puede hacer. Esta tecnocracia comienza a apoderarse de lo político y a producir un nuevo tipo de dominación, ya que, en lugar de liberar, condiciona las políticas a nombre del cientificismo[66].

En toda esta mirada tecnocrática, el mundo de las decisiones es visto como correspondiendo solo al conocimiento técnico. No existe entrada para debatir sobre valores y fines, ni sobre el tipo de juicios morales complejos en los cuales estamos insertos en nuestra esfera cotidiana de acción.

66 Habermas, en su texto Perfiles filosófico-políticos (Madrid: Taurus, 1975), define el cientificismo como: "La fe de la ciencia en sí misma, es decir, la convicción de que a la ciencia no podemos entenderla ya como una forma de conocimiento posible, sino que hemos de identificar conocimiento con ciencia. Cientificista, es la tentación de fundamentar el monopolio cognoscitivo de la ciencia y de normas en ese sentido, incluso la autocomprensión metateórica de las ciencias" (p. 30).

Buscando una nueva ética para guiar la tecnología en la acción educativa

El fundamento de las educaciones populares se ha construido desde la idea de una opción ética de transformación y, en ese sentido, se exige para la acción educativa volver a pensar los fundamentos éticos sobre los cuales hoy se constituye cualquier acción humana. Esto requiere reconocer que no estamos frente a la misma ética en la que se fundamentaron las educaciones populares hasta ahora. Como un simple ejercicio de esos problemas que se plantean y de la complejidad del reto para que esto tenga implicaciones educativas, dejo consignados estos primeros aportes sobre la ética en estos tiempos.

Las dificultades del pensamiento crítico se ven acrecentadas por el problema que representa para él no tener unas bases éticas que correspondan a esta época. La tecnología, como uno de los elementos fundamentales que dan forma a la ciencia de este tiempo, genera profundos replanteamientos, no solo en cuanto a que ella comienza a ser parte del sentido y del futuro del género humano, sino también en cuanto a lo que somos como especie; toca a la manera como incorporamos en nuestras vidas como parte de ese desarrollo científico y tecnológico.

La emergencia de lo que algunos han llamado lo transhumano (Kurzweil, 2012) y poshumano (Braidotti, 2015), visto como el apoyo en la utilización del progreso científico para mejorar la calidad de vida con la premisa de que la especie en el momento actual no representa el fin, sino el principio de la evolución. Esto va a significar plantearnos lo social y lo ético de la nueva tecnología.

Es decir, la crítica y lo humano pasan hoy por una consideración de lo ético que conduce a una regulación que debe producirse en un tipo de reflexión que nos permita pensar lo humano de estos tiempos como es reconsiderado. Considero que se hace necesario retomar los planteamientos de Jonas (1994) para plantear lo que serían los desplazamientos de la ética anterior para dar forma a esa nueva organización de la acción humana en esta sociedad.

La técnica es una actuación humana y la tecnología, como fundamento de ella, se convierte en una sociedad organizada desde poderes en pugna, en parte del ejercicio del poder humano. Desde esta perspectiva, toda actuación desde la tecnología o que tenga la mediación de herramientas tecnológicas está sometida a un juicio moral. En ese sentido, el hecho tecnológico introduce una

dimensión adicional y un nuevo marco que desborda el planteamiento fundado sobre la acción, la voluntad y el juicio del imperativo categórico kantiano. Allí, por ejemplo, los arados son buenos, los fusiles son malos; por eso habría que pensar en volver los fusiles arados. Pero hoy, los arados en el largo plazo son tan nocivos como las armas y esto va a requerir una reflexión de otro corte.

Por consiguiente, se producen cinco desplazamientos generados por el hecho tecnológico en la acción de este tiempo, según Jonas (1994). Estos serían:

La ambivalencia de sus efectos

Antes el uso era claro; era él quien determinaba si la acción era buena o mala. Hoy la tecnología nos pone frente a una preocupación técnica en donde el accionar está situado sobre un juicio del conocimiento, en donde ya no son posibles las buenas razones ni las distensiones cualitativas, ni las intenciones. El mismo uso de la tecnología tiene una multivalencia interior de la acción técnica.

Esto significa que cuando la tecnología se usa, no es absolutamente claro el juicio que se pueda hacer sobre ella. Tiene un lado amenazador de personas y un ambiente no explícito que podría prevalecer en el mediano o largo plazo. Asimismo, la preocupación instrumental que le da preeminencia al rendimiento y a su uso empírico hace que cualquier acción con tecnología o con mediación de herramientas tecnológicas no sea neutra, lo que implica siempre un juicio moral que debe ser buscado cada vez que se actúe con ella.

La automaticidad de su aplicación

Antes, la capacidad presente en las cosas no significaba necesariamente su acción. En este sentido, el poder presente en las cosas siempre se guarda para ser usado y allí, en esa intencionalidad, se hace presente el poder en el hacer. Hoy la tecnología inaugura, por vía de la ciencia, una lógica de la masividad en donde siempre su investigación está jalonando su aplicación y con una característica de hacerlo a gran escala, haciendo de esta aplicación una necesidad vital permanente.

Desde esta dimensión, no se puede producir la separación que se hacía en el pasado entre posesión y ejercicio del poder. Esas nuevas capacidades se producen constantemente, pasan a la acción colectiva en forma de poder humano

incrementado en dicha actividad que se va haciendo cada vez automática, haciendo presente cómo ese acto automático tiene también consecuencias de posesión y ejercicio de poder que deben ser auscultadas desde una perspectiva ética, negándole a la automaticidad su carácter neutral y estableciendo un segundo nivel en esta problemática.

Dimensiones globales de espacio y tiempo

Siempre, la ética tuvo un lugar privilegiado de regulación en el individuo. Hoy asistimos, por el automatismo de lo tecnológico, a que la acción de este y sus efectos se extiendan por el planeta y, en la acción misma que se lleva a cabo, sus efectos afectan generaciones futuras. Es decir, su aplicación afecta a gran escala, haciendo que las dimensiones de ella en el hoy hipotequemos el futuro de muchos que vendrán y no están decidiendo.

Esta inserción de la acción tecnológica en esa doble dimensión global y futura está en nuestras decisiones cotidianas; son propias de la técnica. Por esta razón, la idea de responsabilidad ocupa el centro del escenario, dado que muestra las nuevas magnitudes del poder que la ética de este tiempo debe acompañar y hacer crecer proporcionalmente a los actos de poder de la tecnología.

Ruptura del antropocentrismo

Todas las éticas anteriores estuvieron centradas en un monopolio del ser humano, tanto en la versión religiosa como secular de corte patriarcal. Se promovía el bien humano, los intereses y derechos de este; el objeto de la obligación humana eran los humanos. Hoy se construye un tipo de vinculación desde la biosfera del planeta, abundancia y diversidad de especies, que ha mostrado su vulnerabilidad frente al control de lo humano. El humano con su poder monolítico sobre las otras formas de vida. Este cambio de la dimensión planetaria nos plantea otra forma de organización ética.

No puede pensar solo en sí mismo, ya que una vida extrahumana empobrecida le significa una vida humana pobre. Por ello, toda extinción de especie es un crimen y esto le exige salir de la técnica para que vuelva a ser guardián de la creación (ética del cuidado). La responsabilidad se vuelve cósmica al plantearse tener que guardar la vida del planeta; el bien humano queda vinculado a la causa de la vida en su conjunto y es desde allí donde es posible la emergencia

de los nuevos proyectos de futuro, emergencia de nuevas formas de la utopía y el sentido.

El regreso de la metafísica

En el pasado, el antropocentrismo hizo que la acción humana en el imperativo categórico defendiera fundamentalmente la conservación del otro, de lo humano. Aparece un nuevo imperativo categórico centrado en la vida y en la vida digna, en cuanto la técnica tiene la capacidad de poner en riesgo la supervivencia de la especie humana. En ese sentido, la ética vuelve a preguntarse si debe haber y por qué y para qué una humanidad, y por qué debe respetarse su herencia genética. Son preguntas que nos orientan sobre cuánto podemos arriesgar admisiblemente en nuestras grandes apuestas técnicas, ya que existe un tipo de riesgo que es inadmisible.

Es necesario imponerle al galope tecnológico un control extratecnológico y las preguntas metafísicas vuelven a tener vigencia.

En este largo viaje que hemos hecho en las páginas anteriores, podemos darnos cuenta de la manera como la tecnología transformó las condiciones de existencia de la sociedad y de lo humano en ella, situándose como uno de los elementos centrales a ser pensados y desarrollados en estos tiempos. Modificó la forma del capital dominante, transformó a su asalariado, modificó las formas del derecho que se habían establecido, exigió replanteamientos políticos, consumó la creación de un espacio-tiempo global. En este contexto, el capitalismo construye la globalización cultural y ahora entra en el entramado educativo con fuerza propia, exigiendo su lugar junto a un conocimiento que se desarrolla cada vez más desde y con las posibilidades que la tecnología brinda.

Educación y tecnología

Si bien ciencia y tecnología son dos aspectos diferentes y complementarios —cada uno con sus procedimientos propios, con sus metodologías, con sus procesos de constitución y de construcción de saber y de productos—, hoy son dos aspectos que deben ser trabajados en forma complementaria, por el lugar que la una y la otra han comenzado a jugar en la sociedad globalizada. En ese sentido, existen diversas manifestaciones en el hecho educativo que pueden llamar a confusiones. De manera muy breve, diferenciaré cinco que nos permiten y demandan algunas definiciones:

- la educación técnica como aprendizaje de oficio,
- la educación tecnológica como profesionalización,
- la educación en tecnología como área en el proceso educativo,
- la formación en cultura tecnológica como un contenido transversal a todo el sistema educativo, y
- el uso de tecnología en educación como la incorporación de objetos tecnológicos para procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, antes de hacer este abordaje, se hace necesario establecer unos presupuestos que van a hacer posible elaborar una caracterización muy rápida de dichos eventos educativos. El hecho básico para constituir procesos educativos radica en reconocer cómo hoy existe un correlato entre ciencia, tecnología y conocimiento escolar, y está constituido por el peso que en los procesos de educación de los últimos 50 años ha ido tomando la educación como prerrequisito para la incorporación en el mundo del trabajo. No obstante, en el último período, agudizado por un fenómeno en donde los objetos tecnológicos invadieron la vida cotidiana en todos los ámbitos y en todas las edades, ese paso de la formación para el trabajo a ese acceso en la vida cotidiana marca una diferencia en la relación con el mundo de los objetos tecnológicos.

Este nuevo debate llevó a Bruner (1987) a afirmar que las dificultades que los seres humanos de nuestro tiempo tienen para comprender las matemáticas y las ciencias no se deben a la falta de capacidades, sino a que no se logra encontrar un camino adecuado que permita usar el conocimiento para explicar fenómenos cotidianos. Los estudiantes no usan los conceptos, no entienden el funcionamiento de las máquinas con las que interactúan todos los días. Adicionalmente, la enseñanza de la ciencia se ha vuelto aburrida y exige la búsqueda de procesos pedagógicos adecuados para los jóvenes y las nuevas realidades.

Ese paso del proceso productivo a la vida cotidiana implica no solo una serie de aprendizajes de manejo técnico, sino una aplicación de diversos procesos científicos que hacen posible el hecho tecnológico y que son incorporados a nuestra vida diaria. Por esta razón, el conocimiento escolar es transformado a tal velocidad, ya que no solo va a requerir explicar muchos contextos y formas de existencia de lo tecnológico en la vida cotidiana, sino también porque en un mundo cada vez más globalizado, ella representa el principio y la explicación de una gran cantidad de fenómenos que unen lo local con lo universal. Por lo tanto, podríamos afirmar que nos encontramos impregnados de mediaciones

tecnológicas que han transformado el panorama cotidiano de cualquier habitante del planeta en la esfera inmediata de su vida.

Sin embargo, cuando se habla de educación, es necesario ir perfilando una mirada sobre la tecnología. Para hacerla efectiva y real en el hecho educativo, y que se le use bajo cualquiera de sus formas, va a implicar y requerirá tener claras algunas preguntas básicas. Las principales serían:

- ¿Cómo se entiende la tecnología?
- ¿Cuál es la naturaleza de su conocimiento y su relación con el conocimiento científico?
- ¿Cuáles son sus procesos metodológicos?
- ¿Cuál es su lugar en el desarrollo de la sociedad?
- ¿Cómo son sus usos y sus empoderamientos?
- ¿Cuáles son los intereses en su producción, uso y almacenamiento?
- ¿Cuál es su proceso histórico de constitución?
- ¿Hemos constituido las pedagogías para su uso en educación?

De la manera como nos respondamos a estas preguntas como prerrequisito de la acción educativa, se van a derivar las diversas concepciones de los lugares y de los papeles que va a cumplir la tecnología en el proceso educativo. Por ejemplo, no es lo mismo considerar que la formación tecnológica es el aprendizaje de una serie de ciencias que luego serán aplicadas como tecnología, que afirmar que la ciencia y la tecnología son realidades diferentes con estatutos diferentes, pero que una y otra son complementarias y el desarrollo de una se alimenta del desarrollo de otra. Cada una de las posiciones implica diferentes epistemologías y, por lo tanto, diferentes maneras de desarrollarlas en el terreno práctico. Así pudiéramos hablar de las ocho o diez comprensiones de tecnología que se dan en el debate de ello.

Asimismo, hablar de educación y tecnología implica reconocer la existencia de múltiples experiencias internacionales en las que el hecho tecnológico se ha constituido. Esto exige hacerse la pregunta por la manera como ellas son trabajadas por nuestros contextos y, en ese sentido, no basta la simple transferencia de ellas. Porque si no hay tecnología sin contexto, nos podemos encontrar con que, existiendo necesidades comunes en la constitución de lo global, los desarrollos desiguales de los países, regiones y territorios poseen necesidades y prioridades propias. En ese sentido, los desarrollos tecnológicos

realizados en otros países resuelven otras necesidades que responden a contextos económicos, culturales, ecológicos y demográficos diferentes.

Por esta razón, el problema de fondo hoy en día es cómo construir sistemas educativos que eduquen tecnológicamente a todos los educandos y a los educadores, y que hagan visible el elemento tecnológico en cada una de las disciplinas, es decir, hacerlo emerger como parte de la cultura de la época. Esto va a requerir una especie de alfabetización tecnológica como prerrequisito que permita cambiar la mirada y poder ver desde cada una de las actividades humanas que esta afecta, más allá del uso instrumental de los aparatos.

Asimismo, implicaría un cambio en la concepción de las áreas. Por ejemplo, en el campo de la física, se deberían considerar las abstracciones teóricas, los fenómenos físicos y las aplicaciones tecnológicas, así como su uso social y sus consecuencias. Por otra parte, en el ámbito del lenguaje, no solo se deben observar los fenómenos culturales de origen tecnológico como la generalización de la alfabetización, sino también la desaparición de los dialectos, la presencia homogeneizadora y globalizadora de la televisión, la reivindicación multicultural e intercultural y, por ende, de construcción democrática de los idiomas indígenas.

Este planteamiento exige que los centros escolares estén pensados como proyectos culturales en donde la tecnología es parte de la cultura que, en determinados momentos, como en la media, tendrá un mayor énfasis específico, pero funcionará bajo otros criterios y controles.

Uso de tecnología en la educación

La tecnología siempre ha estado presente en los procesos educativos, ya que educar siempre ha sido un proceso que se construye mediante la mediación de artefactos técnicos y sistemas lingüísticos (interacción, voz, tablero, libros, vídeo, espacio físico, relaciones emocionales, jerarquías, computador, entre otros). Estas mediaciones siempre han sido estructuras que han vehiculado códigos sociales y mensajes que se hacen posibles a través del proceso educativo mismo.

En la actualidad, los sistemas tecnológicos han cubierto todos los ámbitos. En lo global, ellos mismos han sido generados y han generado la transnacionalización

de la economía, la cultura y la sociedad, produciendo un cambio —en algunos casos copernicanos— en las profesiones y en el uso de las herramientas con las que dicha tecnología se hace visible.

En la información se ha generado una de las principales transformaciones y, en este contexto, el mundo de la información actualizada ha dejado de ser un patrimonio de la escuela; ella ya no es el único soporte del conocimiento y la información. En ese sentido, aparecen televisores, redes telemáticas, CD-ROM, celulares, redes sociales e IA, algunos alejados de los sistemas de enseñanza, pero que en su uso han comenzado a transformar los sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Ellos vienen a recordarnos que la educación es un complejo mundo de comunicación repleto de conexiones internas y externas. Adicionalmente, estos muestran una ruptura en los modelos tradicionales de comunicación docente centrados en el/la profesor/a-estudiante. Asimismo, las relaciones de la gestión educativa comienzan a vivir procesos mucho más interactivos, en donde la investigación y el diálogo están incorporados, abriendo los caminos de la transdisciplinariedad y haciendo presentes las diferentes formas de discusión de la verdad en los campos sociales, políticos, económicos, científicos y, de esa manera, estableciendo una crítica al mundo que se genera en la globalización.

Por la presión que genera la tecnología presente en los procesos de la educación, la investigación educativa ha ido develando que cada vez más educadores vienen haciendo un trabajo educativo puramente instrumental, en cuanto no tienen concepción; simplemente lo que hacen es dotarse de un nuevo manejo instrumental que no les permite separar entre las herramientas, los soportes de la información, el algoritmo, el pensamiento computacional, la concepción pedagógica y el tipo de interacción que produce el hecho educativo.

Reconocer esto conlleva asumir cambios profundos y, en alguna medida, reconocer que la llegada de la tecnología, no solo en su versión instrumental, sino en su visión más compleja de revolución científico-técnica, hace visible la crisis de paradigmas en educación, ya que nos muestra los límites de los antiguos procesos pedagógicos no adaptados a las nuevas realidades y muchos de ellos todavía incrustados en el viejo diseño instruccional.

Este camino abrió las puertas para unos procesos de innovación que permitan, desde las corrientes pedagógicas y educativas (tradicional, modernizadora y crítica), el tener que ver cómo entra ella en los diferentes enfoques, cualquiera que ellos sean: constructivismo, neurolingüístico, sociocrítico, complejidad, entre otros, se diseñen procesos pedagógicos que permitan una cierta coherencia de esa teoría con los resultados de aprendizajes logrados, generando un proceso pedagógico donde el lugar del conocimiento y de la tecnología es planificado por el/la profesor/a de acuerdo a su concepción pedagógica[67].

De igual manera, dicha presencia de la tecnología es uno de los componentes que han llevado a plantear la reconfiguración de la pedagogía y la necesidad de otras pedagogías, haciendo visible la emergencia de cuatro campos en disputa sobre ella:

1. La despedagogización.
2. La reorganización de las pedagogías universales.
3. La emergencia de las geopedagogías.
4. La disolución de la pedagogía.

Como podemos ver, el hecho tecnológico y la complejidad de su configuración, exigen tener claridad sobre el hecho educativo y el hecho pedagógico inherente al hecho educativo, que no se ha tenido en cuenta en la mayoría de los procesos educativos, dando origen a un camino puramente técnico e instrumental que viene haciendo carrera en diversas latitudes en donde estos temas son debatidos y practicados curricularmente, dando una sensación de mucho manejo de estos temas que se resuelven a la luz de todos los temas y categorías, puestos de moda por la reestructuración capitalista globalizada de la educación y de la escuela.

Tecnologías y globalización exigen deconstrucción y reconstrucción de las educaciones populares

Las educaciones populares en este tránsito histórico de los procesos tecnológicos de la revolución científico-técnica sufren profundas transformaciones, ya que muchos de sus fundamentos y principios que les daban una visibilización han sido modificados y, por lo tanto, requieren de una refundamentación a la luz de

67 Para una ampliación de esta discusión, remito a mi artículo: (2004). Los desencuentros entre tecnología y educación. En: *revista Ciencia y Tecnología 22,* (3), pp. 5-15.

los nuevos fenómenos. Desde el aspecto simple, que observa las necesidades que se han transformado en el mundo del pobre a partir del acceso a la televisión y al mundo digital por los cambios en su mundo de necesidades, deseos e intereses, como los procesos más complejos de inserción en la tecnología de los países que pertenecen al antiguo tercer mundo, pasando por la manera como se da la mediación de los saberes populares frente a la llegada de la tecnología, hasta la discusión de las posibilidades de acceso a este mundo tecnológico de punta.

No obstante, sectores del pensamiento liberal y mucho del optimismo tecnológico plantean el fin de las educaciones populares, que espera ser vehiculizado a partir de las formas de la ciudadanía y la sociedad civil, mediante la integración de los grupos que antes pertenecían a lo popular y que, al perder el perfil clasista fruto de la crisis del trabajo, muchos quieren ver allí la disolución de lo popular. En ese sentido, estas reflexiones son iniciales e intentan volver a dar cuenta de unas educaciones populares que deben ser deconstruidas para reconstruirse con sentido y pertenencia en el siglo XXI.

Cuando se recupera el tronco de las educaciones populares desde su expresión política y pedagógica, se avizoran desde allí una serie de tareas centrales que deben ser asumidas como parte del reto de construir educaciones populares en un mundo en donde la realidad de la tecnología está al centro de las transformaciones del mundo actual, generando variados cambios en el nuevo tipo de exclusión (infopobres), así como profundos cambios en los procesos cognitivos y sociales, generando una suerte de tecnología social que debe ser pensada e incorporada en la agenda de las organizaciones y movimientos de hoy, exigiendo la necesidad de construir un proyecto tecnológico alternativo. En ese sentido, se enlaza con algunas reflexiones que se vienen haciendo desde las ciencias sociales. Adicionalmente, hace un tránsito y construye unos elementos desde lo que ha sido su especificidad en el continente. A continuación, veamos algunos de estos elementos.

Algunos caminos iniciales desde las educaciones populares

a. No hay tecnología sin contexto. Desde la tradición crítica, plantea cómo la tecnología siempre tiene una historia que debe aclararse, tanto los intereses que permitieron su desarrollo como los caminos que tomaron sus posteriores usos. En ese sentido, debe plantearse con claridad que

no solo existe un contexto de producción, sino que hay un contexto de recepción y que es en esa doble interacción donde se lleva a cabo el proceso de endogenización.

b. No hay uso neutro de la tecnología. Ella corresponde a valores, formas de organización social, actores que la agencian y cambios que se generan a partir de ella. En ese sentido, todo proceso educativo debe hacer consciente y explícito no solo su propósito, sino también el lugar donde sitúa en la sociedad a quien vive el proceso y, finalmente, debe mostrarle la manera como él queda inserto en la totalidad social al servicio de unos intereses específicos.
c. De la ética de la tecnología. Como hemos visto en acápites anteriores, nos encontramos frente a una reformulación de la ética derivada de las transformaciones tecnológicas. Esto va a exigir, para quienes nos movemos en un horizonte de educaciones populares, con intereses desde los excluidos, hacer explícitos los tipos de empoderamiento que se producen no solo en la producción tecnológica, sino también en el uso tecnológico y la manera como fruto de las relaciones sociales en que estamos inmersos, se producen empoderamientos que generan desigualdad y abren los nuevos circuitos por los que corren la segregación y la exclusión. Esto permitirá que el problema ético no pueda liberarse de las preguntas por la justicia, que son fundamentales en el pensamiento histórico de las educaciones populares.
d. Construcción de un proyecto crítico. Desde las educaciones populares, se plantea claramente enfrentar el proyecto positivista que habla de la ciencia y la tecnología como un escenario sin intereses ni valores y legitimados por la eficiencia instrumental. Esto significa que es necesario iniciar un proceso de reflexión crítica que salga de los lugares comunes del pasado y, en la lectura del uso de la ciencia y la tecnología como capital constante al servicio de una mayor acumulación capitalista, comience a desarrollarse un nuevo pensamiento crítico que dé base a las nuevas formas de organización de la ciencia y la tecnología como un factor preponderante de los procesos de producción, socialización y culturización.
e. Construcción de las organizaciones sociales para enfrentar las nuevas desigualdades y permitir la vinculación a la discusión del uso social de la tecnología y que sea capaz de hacer un replanteamiento de dichas formas organizativas, coherentes con el nuevo tipo de trabajo que se desarrolla en el predominio de la ciencia y la tecnología como capital constante

y que sacrifica grandes sectores de seres humanos, como vimos en la reflexión sobre el trabajo. Esto exige la capacidad de incorporar una serie de reivindicaciones de otro tipo, que darán paso a la constitución de los nuevos movimientos sociales de estos tiempos y, por lo tanto, al surgimiento de un nuevo pensamiento crítico, que enfrente al unanimismo del pensamiento único.

f. El reconocimiento de las tecnologías tradicionales y la construcción de las alternativas. Si todo el discurso nuevo de la tecnología está fundado sobre la artificialidad, hoy, en diferentes campos del saber y del conocimiento, se mueven esfuerzos por lograr encontrar los caminos en donde la hibridación y la endogenización tengan como punto de partida la sabiduría milenaria de nuestros grupos ancestrales. No en vano, mucho del trabajo de la farmacéutica y la biotecnología se mueve en la actualidad sobre el conocimiento que poseían nuestros grupos raizales acerca del uso de una gran variedad de plantas que habían dado como resultado tecnologías específicas para solucionar infinidad de problemas. Construir una sensibilidad para oír y otorgarles un espacio social a estas será una de las tareas centrales.
g. Las pedagogías de las educaciones populares se plantean como alternativas que permiten triangular pedagógicamente procesos en los que están implicados saberes comunes, saberes científicos y sabiduría popular empírica, que deben ser resueltos no solo en el campo de la tecnología como construcción o desde una mirada cientificista, sino también desde procesos pedagógicos que lleven a cabo la triangulación de estos procesos y puedan dar como resultado caminos endógenos en tecnología.
h. La construcción de una capacidad científica y tecnológica endógena. Frente a la ola de transferencia tecnológica, es necesario situar a esta como una reivindicación específica de las educaciones populares, en cuanto es necesario construir en nuestros contextos la generación de dichos grupos críticos con una formación de punta que permita evaluar, controlar y prever las consecuencias sociales, económicas y culturales de su utilización.
i. Es fundamental mantener la mirada crítica para continuar reconociendo cómo, en este capitalismo de base tecnológica, sigue persistiendo una incapacidad de él, que parece ya estructural, para democratizar el avance y los nuevos desarrollos de las fuerzas productivas, acentuando la

monopolización de sus réditos y la profundización de la desigualdad. En ese sentido, se hacen necesarios planteamientos que muestren y potencien su uso desde los valores y apuestas de las educaciones populares.

Implicaciones para la educación formal popular

Para aquellos que se siguen reconociendo como educadores populares, preocupados por la suerte de los más pobres, hoy en día les implica no solo hacerse las preguntas por la adecuación de las educaciones populares a estos tiempos. En ese sentido, se les exige una doble tarea de reconocimiento e identificación con lo que significa su opción de educaciones populares históricas y la manera como la van a refundamentar para estos tiempos. Permítanme trazar algunas de esas tareas.

Creo que los cuatro presupuestos básicos serían:

- El horizonte del trabajo en tecnología representa hoy preguntarnos por el mejoramiento de la calidad de vida de nuestros destinatarios y, por lo tanto, por la propuesta de desarrollo humano integral y sustentable o de Buen vivir, en el cual lo inscribimos y desde el cual jalonamos nuestras prácticas y la constitución en actores sociales capaces de gestionar su destino, construyendo una mirada crítica sobre el desarrollo actual.
- La renuncia a un trabajo en la actividad educativa de una concepción tecnológica de corte pragmático, de uso instrumental, en donde todo es válido. Fundado en la aparente neutralidad del hecho científico y tecnológico, desde que ayude a generar empleo, renunciando a las preguntas fundamentales por el lugar, el uso y los intereses inherentes al hecho tecnológico mismo. Es reconocer que, a cualquier acción en el campo de la tecnología, y especialmente en el de la educación, corresponden concepciones y usos muy precisos, que, si no los tengo claros, termino sirviendo a dichas concepciones sin darme cuenta, siendo que debemos lograr que las opciones en lo tecnológico tengan explícitas esas concepciones que hay detrás, para discutir una propuesta desde esas distintas entradas.
- Reconocer el carácter sistemático y riguroso del hecho tecnológico, pero no permitir que este sea abordado sin las preguntas por:

- la ética, que le dice cómo crea nuevos valores y enfrenta la neutralidad y la moralidad del hecho tecnológico;
- la historia, que permite reformular el hecho tecnológico y situar su centralidad en la historia de la civilización;
- el contexto, que lo dota de lugar social y lo sitúa en el horizonte de necesidades sociales, proyectando el lugar de los grupos que están insertos allí;
- la política, que da cuenta de la reconfiguración de lo público y los controles que hace el poder sobre los procesos y las maneras del agenciamiento de la tecnología en estos tiempos,
- sus usos sociales, que plantean las tareas de democratización a otro nivel.

- El reconocimiento de la existencia de tecnologías en los grupos de base y populares que pueden ser reconvertidos y reorganizados para los procesos escolares que no los tienen en cuenta. Asimismo, la existencia de tecnologías alternativas que disputan los procedimientos y los procesos en el campo de la ciencia y la tecnología.

Reformulación de políticas institucionales

- La necesidad de construcción de un proyecto de política científica y tecnológica desde las educaciones populares como política marco, a partir de la cual se derive claramente una política educativa en tecnología.
- Esto implica la constitución de un tanque de pensamiento en las instituciones, que permita ir haciendo la reflexión necesaria desde la especificidad de las educaciones populares, que le permita ir construyendo un acumulado al respecto y las saque del coyunturalismo de ir recogiendo los proyectos como se llevan a cabo, ya que los ofrecen o los obligan desde las instancias de dirección educativa, sin la posibilidad de imprimir su huella.
- Asumir la transversalidad del tratamiento educativo de las relaciones entre educación, tecnología y trabajo, de tal manera que no se estén resolviendo aisladamente, sino con una mirada integral.

Esto implicaría, a nivel de formación, cuatro decisiones:

a. La construcción de procesos de formación tecnológica integral frente al hecho educativo, que implica no solo el reconocimiento del problema de la separación entre enseñanza técnica y enseñanza tecnológica con sus diferentes componentes (analógica, virtual, digital), sino también asumir con una rigurosidad propia la manera como se viene incorporando la tecnología y los objetos tecnológicos en los centros escolares.
b. Implementar una alternativa de reformulación en los centros, de construcción de cultura tecnológica que, desde la perspectiva del desarrollo tecnológico y la especificidad de las educaciones populares, genera las endogenizaciones particulares desde los centros y pudiendo mantener la especificidad desde lo que se pueda producir desde ellos.
c. Iniciar procesos de alfabetización tecnológica en los cuales todos los docentes y equipos pedagógicos puedan acercarse con una visión sobre el fenómeno tecnológico en sí y logren ser incorporados a sus procesos escolares desde la idea de cultura tecnológica.
d. Reconocer las esferas comunicativas, mediadas digitalmente (blogesferas, podesferas, wikiesferas). En ese sentido, reconocer y propiciar allí un uso que potencie la participación crítica y la deliberación, reconociendo allí una lucha por la hegemonía que afecte el lenguaje implícito en las NTIC (Manjarrés y Mejía, 2011).

Adicionalmente, es necesario implementar tres modificaciones inmediatas en los procesos educativos de los centros educativos:

- Asumir la discusión entre lo técnico y lo tecnológico significa plantearse de otra manera la resolución de la educación básica y media, tanto en su versión académica como tecnológica. Esto exige dar un paso adelante hacia la constitución de institutos tecnológicos que, aprovechando los proyectos universitarios críticos actualmente existentes, tengan un entronque en donde la media sea necesariamente de carácter tecnológico y no técnico.
- Se hace necesario generar una discusión sobre el tipo de postsecundaria, su integración a la media, que nos permita discutir y tomar conciencia de la mirada binaria de esta, que separa el camino de la tecnología del camino de los procesos más científicos y, en ese sentido, significa trabajar más en lo que se ha venido llamando el multipropósito, que se caracteriza por su diversidad de funciones, tanto de calificación ocupacional como de formación, para el acceso a

la educación universitaria. Otras importantes funciones son: la oferta de oportunidades culturales, de educación continua y de actividades cívicas a la población adulta de las comunidades vecinas... Otra importante característica es su estrecha vinculación con necesidades locales y regionales. (Gómez, 1995, p. 32)

- Se requiere la reformulación de la educación para adultos, haciendo de esta, proyectos mucho más integrales y que sean capaces de retomar los caminos de una formación más permanente, más integral y, en algunos casos, retomando los nuevos procesos gestados en la tecnología que puedan modificar la educación de adultos, transformando nuestras realidades. Aquí estaría toda una propuesta de reconversión y readecuación social que, haciéndose desde una mirada integral de educaciones populares, permite superar la mirada recualificadora simplemente para un nuevo oficio técnico en el trabajo.

Todos estos procesos son posibles de adelantar, pero van a requerir como premisa fundamental la posibilidad de que las personas que están en los organismos directivos y no son permeables a esta problemática, puedan vivir también su período de alfabetización tecnológica, en el sentido señalado atrás de diferenciar lo analógico, lo digital y lo virtual, ya que, en muchos casos, su visión centrada en el mundo anterior y cierta mirada demonizadora de la tecnología, no les permite hacer una reelaboración de esta para recomponerla desde los valores y desde los criterios de una perspectiva de las educaciones populares, que permite tener vigencia en este nuevo milenio.

No es posible un nuevo pensamiento crítico y alternativo sin pensar las nuevas realidades que traen consigo los cambios generados en las modificaciones epocales que vivimos, visibles en la revolución del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación y los lenguajes. Si no reconocemos y conocemos la manera como todo el nuevo fenómeno tecnocientífico ha transformado a la sociedad y al mismo capitalismo como proyecto de dominación después de la década de los años 50, va a quedar muy difícil emprender las luchas de emancipación y de construcción de democracia de estos tiempos.

Reconocer estos cambios significa leer esas nuevas realidades que crean y construyen nuevas relaciones sociales. No en vano la Revolución Industrial tuvo una duración de 200 años y, en ella, su segunda revolución, la de la energía eléctrica que da forma a la fábrica fordista, duró 40 años. Por otra parte, la

era electrónica, fundamento del posfordismo, se prolongó por 50 años. La microelectrónica, con sus procesos de información, tiene una trayectoria de 40 años y la cuarta entró con fuerza hace aproximadamente quince años y hoy avanza hacia las formas de redes informáticas globales (Web 5.0) y de ella a formas de Web 6.0, presentada en la última feria tecnológica de Barcelona con las nuevas formas de almacenamiento en la nube.

Leer en estas nuevas claves no implica una veneración y culto a la tecnología, sino la necesidad de reconocer cómo estas nuevas realidades transforman todos nuestros mundos y sentidos: la producción, el trabajo, el entretenimiento y la circulación de símbolos, constituyendo nuevos sistemas que son reorganizados desde otras formas de socialización, generando lo que Wolton (2004) llama: "una cohabitación cultural global", que se manifiesta de manera más gráfica en el desplome de las Torres Gemelas.

Se plantea que en todos estos cambios está la diferencia entre átomos y bits (Negroponte, 1995), lo cual hace posible un cambio en las formas culturales de la distribución y de los derechos de autor de la música y el cine, que actualmente se encuentran en esas memorias o CD plásticos (bits en átomos), dotando en este último período a la información de una nueva infraestructura, es decir, el movimiento de esos bits a la velocidad de la luz, generando nuevas realidades culturales.

Allí, surge nuevamente el conflicto por su apropiación, su uso, los lugares y la presencia de lo humano, haciendo de mediadores y, en ese sentido, construyendo nuevas maneras de relacionamiento social. Es en ese contexto que maestras y maestros, madres y padres de familia, asociaciones, organizaciones gremiales y todos los estamentos involucrados en las múltiples formas de educación, nos vemos interpelados para dar cuenta de cómo va a ser esa presencia educativa en estos tiempos y nos preguntamos: ¿cómo se aprende allí?, ¿qué nuevas formas de relación se deben construir?, ¿qué impacto tienen en la subjetividad los mediadores tecnológicos? Y muchas otras que van mostrándonos un camino en donde se hace urgente rehacer muchas de nuestras prácticas y concepciones como educadores.

Para quienes venimos del pensamiento y la acción crítica, surge un problema adicional, dado que no solo debemos comprender dichas modificaciones, sino que también plantearnos la pregunta, más allá de su uso y la manera como se

producen allí las nuevas desigualdades, así como también sobre las lógicas de producción y sujeción en ese tipo de mediación. Preguntarnos por ellas y la manera como operan allí los nuevos sistemas de simulación, la manera y el tipo de conocimiento que generan y la manera como organizan una nueva subjetividad a través de pautas de comportamiento en muchas ocasiones generadas mecánicamente por el uso de los nuevos aparatos mediadores. Esto genera nuevas formas simbólicas, cada vez más controladas desde los algoritmos, que transforman nuestra relación con los aparatos en una información que se convierte en nueva materia prima que funciona como minería de la información.

En dicha comprensión, debemos discernir cómo son posibles las nuevas lógicas de transformación y emancipación frente a las dinámicas de sujeción y control de las nuevas maneras de un capitalismo que ha experimentado cambios, pero que no deja de funcionar en un mercado en donde estas transformaciones son convertidas en mercancías que generan nuevas condiciones para la realización de su tasa de ganancia y la apropiación privada de ella. Es decir, se va a requerir de un nuevo análisis que nos permita comprender cómo comienzan a emerger los elementos para reconstituir dichas nuevas formas de la crítica que van a hacer posible, en una reelaboración práctica-teórica, comenzar a construir colectivamente las nuevas emancipaciones.

Porque, como bien lo dice Gómez (1995), uno de los principales especialistas colombianos en la problemática y maestro que ha orientado algunas de mis búsquedas en estos temas:

> La tecnología no es, entonces, un fenómeno empírico objetivo universalista, social y valorativamente neutro e indiferente al contexto social en que se genera y se aplica. Por el contrario, cada opción tecnológica es una opción cultural, por tanto, política, comporta determinado tipo de interés y prioridades, y produce efectos que generan costos sociales diferenciales, así como implicaciones valorativas y éticas particulares. La principal razón que explica la profunda contradicción existente entre las potencialidades del conocimiento tecnológico para la solución de las necesidades básicas de la humanidad y la erradicación de la pobreza y sus escasos y limitados logros al respecto, reside en la apropiación particularista de este conocimiento poderoso al servicio de este tipo de interés.

Un acumulado teórico-práctico que orienta sus diversas actuaciones, que le permite recuperar una fundamentación construida inter y transdisciplinariamente, tejida en la pluriversidad de las rebeldías que orientan sus actuaciones y teorías

Las educaciones populares, en su largo devenir histórico, tienen unos principios comunes, que van a fundamentar toda su actuación y van a estar regidos por el principio de que la educación no es, se está haciendo y, en ese sentido, va a desarrollar cada vez más, nuevos elementos que van enriqueciendo uno a uno estos aspectos señalados atrás y encontrando nuevos (Rodríguez, 2020), los cuales fueron interpelados por las condiciones de la sindemia y, en algunos casos, le exigieron profundas modificaciones que invitan a construir y ampliar lo acumulado hasta hoy, haciendo real aquello de que las educaciones populares no son, están siendo. Cada uno de estos ocho puntos los podríamos desarrollar más, pero me voy a detener en el actual.

Ejes y postulados constitutivos de las educaciones populares

En la actualidad, las educaciones populares han construido unos postulados comunes a ellas que van a fundamentar no solo su actuación, sino que también son los que le dan identidad y orientan la práctica actual. Esas múltiples educaciones populares, que en medio de una diversidad que las ha constituido, hacen más énfasis en uno u otro aspecto, de acuerdo con las particularidades del sector social, los conflictos, los actores que atienden, los contextos, así como los territorios o ámbitos de actuación que se vieron enriquecidos e interpelados por la sindemia.

Primer postulado: la realidad y su lectura crítica

El punto de partida de las educaciones populares es la realidad y su lectura crítica es para reconocer los intereses presentes en el actuar humano y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad. Hoy esas educaciones populares reconocen que estamos frente a seis escenarios de cambios profundos reseñados páginas atrás.

En este escenario se hacen dominantes las formas de acumulación centradas en el trabajo inmaterial, la inteligencia artificial y la información (Big Data). Allí, la metáfora de la minería de la información se erige como una realidad,

como un lugar que viene a centrarse en las presencias de las tecnologías y que están generando una reorganización del control mundial del poder sobre la población. Dicho control lleva a cabo un doble ejercicio de acumulación por tecnologías y trabajo inmaterial, mientras que en los países periféricos, hace una acumulación por reprimarización y desposesión de los comunes, todas las luchas por el agua, las nuevas minerías que salen, por ejemplo, con elementos como el coltán, conocido como "el oro azul", el cual aporta y hace posible el tipo de comunicación que tenemos en la actualidad, proporcionando, entre otros elementos, velocidad a los dispositivos y al procesamiento de la información, así como al funcionamiento "inteligente" de los mismos.

También se encuentran las llamadas "tierras raras", que son esenciales para los nuevos dispositivos automatizados que se están produciendo, como, por ejemplo, los automóviles sin un conductor humano. De igual manera, en la periferia, la necropolítica con sus múltiples formas de violencia y corrupción se convierte en un medio para reorganizar el control de los territorios por el capital. Sin embargo, es necesario reconocer que asistimos a una reorganización de la geopolítica con el surgimiento de un mundo multilateral, diferente del mundo bipolar generado después de la Segunda Guerra Mundial entre el mundo del socialismo real y el capitalismo. Posteriormente, con la llegada del neoliberalismo, dicho capitalismo se reorganiza, generando un mundo unipolar centrado en los Estados Unidos, con Europa como vagón de cola. Ahora, en medio de estos cambios, emerge un mundo multilateral compuesto por Estados Unidos, Rusia, China y el eje Alemania-Francia, jalando el vagón europeo e Inglaterra como el nuevo aliado de Estados Unidos en Europa. Esto genera un nuevo escenario global de enfrentamiento desde múltiples escenarios, que desafían el desarrollo y control de China.

Para este primer postulado de las educaciones populares, la sindemia muestra un replanteamiento del escenario en relación con la crisis sanitaria. Dicha crisis se convierte en una crisis política, económica, educativa y humanitaria, mostrándonos que debe ser leída de manera transdisciplinaria. En ese sentido, surgen múltiples interpretaciones de que estamos en una fase del poscapitalismo, del posdesarrollo y de decrecimiento (Mastini, 2018), pero también desde el poder de profundización del capitalismo. Para otros, lo que sucede nos demandará nuevas perspectivas conceptuales, en muchos casos inéditas.

La sindemia devela el neoliberalismo al mostrarle al mundo que todos los postulados del consenso de Washington (1993)[68] han puesto en crisis a la humanidad, en este caso, a partir de la privatización de la salud. Asimismo, ilustra cómo en ese mundo unipolar, Reagan, Thatcher y Juan Pablo II intentaron reconfigurar el mundo a través de la responsabilización del individuo y la lógica del mercado introducida en toda la sociedad. La sindemia nos recuerda que el neoliberalismo sigue vivo y que en educación pretende una homogeneización del capital, haciendo de ella una industria del conocimiento y de la escuela una empresa. Con la neoprivatización a partir de una gobernanza digital que reconfigura un control, intenta dirigir el mundo con un nuevo discurso que afirma que estamos entrando en la "era de la singularidad" (Kurzweil, 2012) y los procesos de la inteligencia digital soportados en las tecnologías y el pensamiento computacional, bajo la dirección intelectual de Silicon Valley, como una forma más refinada del neoliberalismo de estos tiempos.

Las educaciones populares tienen que transformarse para dar respuesta y anticipar las nuevas condiciones que el capitalismo cognitivo quiere imponer para su nuevo proyecto de control del mundo y, la tarea central, desde mi punto de vista, es la necesidad de leer y comprender estas nuevas realidades y sus proyecciones, y la manera como ellas toman forma en los territorios en donde se desnuda la crisis del capitalismo y avizora su capacidad de recambio.

El territorio adquiere un nuevo lugar y debe ser releído por los grupos sociales que lo habitan. De igual manera, en los procesos teóricos y conceptuales, y reorganizado prácticamente para la vida con otro sentido, a partir de estos elementos que lo reconfiguran claramente como "glocal". Esto ocurre en un escenario de múltiples globalizaciones, creando diferentes horizontes de transición que vuelven polisémica la manera como nos situamos en ella. Un ejemplo claro es el debate sobre los gobiernos progresistas, que se ven obligados a pensar las transiciones: energética, ecológica y productiva, en el caso colombiano, de ilegalidades, y las transiciones educativas y culturales para poder implementar estos cambios en la sociedad.

68 Acuñado por el economista John Williamson, donde resumía en diez principios la nueva fórmula económica de su momento para organizar el mundo, es decir, el neoliberalismo.

Segundo postulado: la transformación de las opresiones y las injusticias

Las educaciones populares implican una opción básica de transformación de las condiciones que producen las opresiones, las injusticias, la explotación, la dominación y la exclusión en la sociedad. Y, otra vez leído en clave de Educación Popular, nos muestra que este paso entre tercera y cuarta revolución industrial hace visibles los mundos que se abren como nuevas realidades, en donde emergen las nuevas formas de control y opresión que se crean con el dominio de la inteligencia artificial, así como los cambios en el mundo del trabajo.

Recordemos rápidamente lo que sucedió en la primera revolución industrial, cómo en el mundo, a partir de la entronización de la máquina de vapor, el trabajo artesanal abandonó la casa, se fue hacia las fábricas, provocó la migración campesina y crecieron las urbes. En la segunda revolución industrial, la electricidad crea nuevos empleos, los maestros públicos, las ingenierías, así como la banca industrial y financiera. En la tercera revolución industrial, con la microelectrónica, se da el paso del empleo manufacturero a uno de servicios y atención al cliente (tercer sector de la economía). Y, en el de hoy, de la cuarta revolución industrial en marcha, se producen: la inteligencia artificial, el trabajo inmaterial, el mundo de la información y su minería, el trabajo remoto (desde la casa del trabajador), el teletrabajo, la telesalud y las diversas modalidades de educación apoyadas en las tecnologías. En este análisis nos damos cuenta de que estamos ante un proceso de desempleo estructural.

La OIT ha indicado que, durante este proceso, 200 millones de personas han perdido su empleo en el tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial, y la parte correspondiente al trabajo en la producción se ha reducido considerablemente. Esto nos muestra que se ha dado una profundización de la desigualdad. El informe de Oxfam (2019) indica que 3.400 millones de personas subsisten con menos de 5 dólares al día. Además, señala que 26 personas tienen más dinero que la mitad de la población mundial.

La sindemia, leída desde las educaciones populares, hace visible que es necesario tener una seria preocupación ya que el discurso del optimismo tecnológico olvida u omite que dicho modelo de acumulación en los países centrales se está llevando a cabo a través de las tecnologías y el trabajo inmaterial, mientras que en la periferia se produce una desposesión de los comunes, siendo la más evidente la expropiación de las diferentes megadiversidades que son lo propio de

estos territorios (culturales, sociales, humanas y ambientales). Por consiguiente, reelabora las necesidades de los seres humanos y allí nos encontramos con que estas tecnologías tienen un alto componente político e ideológico de control de todas las vidas.

Uno de los aspectos más evidentes es la forma en que el capitalismo ha tomado los alimentos y la agricultura simplemente como un asunto de mercado. Hoy en día se producen alimentos para 12.000 millones de seres humanos y, sin embargo, tenemos 821 millones que sufren hambre, debido a que esta alta producción se destina para la crianza de animales. La sindemia no solo nos ha devuelto al lugar de la naturaleza, sino que también la importancia de los campesinos. Asimismo, desnudó como una falacia esa era de la singularidad, vista solo desde las máquinas e hizo visible cómo estas funcionan con infinidad de trabajadores anónimos que operan centros de acopio, almacenes, centros de datos y minas en territorios para extraer litio, coltán y tierras raras.

Las educaciones populares requieren reconfigurar sus agendas para encontrar el lugar de las nuevas formas de trabajo en la sociedad, que están relacionadas con los procesos de la inteligencia artificial y la tecnología, en especial en el mundo de los roles que tradicionalmente han sido llevados a cabo por mujeres en las tareas de cuidado y reproducción de la fuerza laboral. Ahora, en el ámbito de reproducción del trabajo inmaterial desde el cumplimiento del trabajo y del estudio desde casa. En este cambio, se hace evidente el sentido de la valorización del capital que implica el trabajo de las mujeres en la casa, su no reconocimiento y su carácter de explotación y opresión. Esto demanda nuevas comprensiones y nuevos sentidos de las luchas de esta reestructuración que genera el capitalismo cognitivo.

Tercer postulado: opción ético-política desde los excluidos y la madre tierra

Las educaciones populares implican y exigen una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y la supervivencia de la madre tierra. Aquí nos encontramos con que la tercera y cuarta revolución industrial están profundizando las homogeneizaciones a través de las cuales se construyen las hegemonías y los discursos únicos. La primera es la homogeneización biótica, mediante la cual el capital se apoderó de la naturaleza, la convirtió en mercancía, construyó un discurso antropocéntrico e hizo una ciencia positivista. No obstante, dicha ciencia positivista se vinculó con la

homogeneización cultural, en donde esa ciencia basada en un único método del conocimiento, instaló un relato único de corte eurocéntrico.

En este sentido, ellos están impulsando una educación única denominada STEM (acrónimo de las palabras inglesas Science, Technology, Engineering, and Mathematics). Esta educación está dirigida desde los organismos multilaterales (el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico). Adicionalmente, está envasada en los estándares, las competencias, las pruebas PISA y el aprendizaje desde casa, para ser utilizada en el nuevo formato de la industria del conocimiento y la escuela como empresa. En cierta medida, intentan consumar esos tres procesos de homogeneización completando los dos procesos anteriores. El proceso de la despedagogización, el proceso del apagón pedagógico global, así como el proceso de la desposesión simbólica del oficio de educador y de los aprendizajes inversos, que se habían establecido como una moda a lo largo de América Latina.

Asimismo, la sindemia permitió develar las profundas desigualdades en nuestras realidades. Demostró que cuando se aplica un modelo como el europeo para hacer el planteamiento de la salud y el confinamiento, nos encontramos realmente con un continente que cuenta con una población que oscila entre el 45 y el 70 % del sector informal. El tema para muchos fue morir de hambre o de sindemia, lo cual se confirma al revisar las estadísticas de mortalidad por estratos sociales, donde los que más mueren son los más pobres. Lo mismo ocurrió en Estados Unidos, donde la precariedad se extiende a 29 millones de individuos sin acceso a un sistema de salud y entre 44 y 45 millones de norteamericanos viven en la pobreza. La sindemia vino a mostrarnos la precariedad del Estado neoliberal.

Adicionalmente, habló de la naturaleza y enfrentó la mirada de la homogeneización, desafió el discurso de la modernidad y develó el carácter ideológico y patriarcal del modelo que se había construido. Además, puso de manifiesto cómo la matriz del capitalismo es una matriz profundamente patriarcal, adultocéntrica, escrutadora y reorganizadora del sistema desde la desigualdad soportada en sus hegemonías. En este punto, las educaciones populares encuentran que tienen que profundizar en algunos de sus acumulados, así como integrar nuevos aspectos, replantearse desde un mundo que salga de las éticas antropocéntricas y que sea capaz de configurar y construir, colectivamente,

las éticas biocéntricas presentes en muchos de los grupos originarios, afros y en algunos movimientos del feminismo popular.

Cuarto postulado: el empoderamiento de excluidos y desiguales

Las educaciones populares construyen el empoderamiento de excluidos y desiguales, propiciando su participación y organización para transformar la sociedad actual en una más igualitaria, que reconozca la diferencia y la diversidad. Aquí aparece claramente como parte de ello, que ese paso entre la tercera y cuarta revolución industrial, reestructura el mundo desde la digitalidad, las tecnologías, el trabajo inmaterial y la inteligencia artificial, que se objetivan en los algoritmos, el Big Data, el pensamiento computacional y que tienen como unas de sus funciones, el apoderarse de ese proyecto científico y reorganizar el mundo del consumo, mostrándonos que ellos están hechos desde intereses específicos y diseñados con usos que les garantizan la apropiación privada de esa nueva materia prima: la información resultante del uso ingenuo de aparatos.

De igual manera, va a reestructurar la información desde el Big Data y va a situarnos frente a eso que llamábamos la minería de los datos o minería de la información. Nos damos cuenta de cómo se construye allí la programación y reorganización de consumos, de manera más o menos afín a la plataforma de la transnacional que es dueña de ella y sus anunciadores, un consumo a partir de dichas estructuras de la tecnología y la información que produce una industria cultural de masas con nuevas características.

La sindemia nos puso frente a una realidad, hizo evidente la presencia de un consumo no necesario, permitió el regreso al hogar como lugar del cuidado, el autocuidado y de relaciones sociales mediadas por el cuerpo físico y la subjetividad que los habita. Nos devolvió a la solidaridad, recordándonos que no solo éramos racionales, sino también relacionales, sentipensantes. Nos devolvió el tiempo interior, planteando que había un ejercicio de individuación que era más potente, pero que habíamos abandonado porque la ilusión del consumo nos había robado la subjetividad que estaba trabajada puramente en función del capital, pero también para recordarnos que la exclusión y la desigualdad, como asunto consustancial al capitalismo, crean nuevos hechos que requieren ser trabajados por los educadores populares. Por ejemplo, en estos tiempos, el desplazamiento forzado y la migración, que en muchos casos se manifiestan como necropolítica.

Las educaciones populares encuentran que deben releer el poder y sus disputas con sus nuevos escenarios, ahora que el cuerpo se ha transformado en el instrumento de trabajo que poseía y busca controlar el trabajo desde esta nueva visión del capitalismo cognitivo, haciendo más visible el poder en el conocimiento, en la naturaleza, en la autoridad y en el deseo, construyendo lo humano de estos tiempos y la subjetividad como zonas en disputa. Nos puso en espacios que siempre habíamos identificado como privados y nos los presentó como un lugar en donde el capitalismo controlaba cuerpos y cómo era necesario construir un espacio de individuación del que habíamos sido despojados para ser ocupado totalmente por las esferas del consumo[69].

Quinto postulado: las mediaciones educativas desde sus pedagogías

El fundamento principal de las educaciones populares es que se construyen mediaciones educativas que se realizan de acuerdo con los ámbitos, y en ese sentido, es en ellos en donde se desarrolla y toma especificidad esa propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes para la construcción de los comunes.

Entonces mostró cómo había que estar alerta, porque el paso entre la tercera y cuarta revolución industrial, al buscar homogeneizar la educación para consolidar su hegemonía, había potenciado un modelo educativo único, de estándares, competencias, lo cual lo extiende a la sociedad y todas las educaciones, sometiéndola a su horizonte. Algunos entendimientos de las educaciones populares, que la reducían a las de adultos, las no formales, las informales, a la vez que su proyecto de la educación desde casa, se pusieron al orden del día, pero con una mirada que generaba la reorganización de todas las educaciones desde sus pretensiones homogeneizadoras.

De igual manera, toma forma el proyecto de homogeneización en las distintas instancias donde se producen fenómenos educativos de cualquier tipo desde las tecnologías, consumando un asalto neoliberal a la educación y a la escuela, que para algunos de esos ideólogos es sin escuelas físicas, donde hay una reducción extrema de maestras y maestros, pero, además, a partir de esas

69 La película Parásitos, ganadora de varios premios Óscar en 2020, es un buen ejemplo de cómo se produce la desigualdad en el capitalismo cognitivo y sus mediaciones tecnológicas, así como el lugar de la industria cultural en él.

grandes plataformas y servidores, va a plantear lo que ellos han llamado: "la era de la singularidad", y para ello crearon el movimiento de la singularidad en donde están algunos de los grandes ejecutivos de Google, Apple, y Tesla (Kurzweil, 2019).

Además, en educación perfilan un sueño que siempre ha estado en los pedagogos de las modernizaciones y de los modernizadores, y son los programas personalizados, que van a ser atendidos a partir de un gran servidor plus, y en alguno de sus grupos de CEO digitales, algunos plantean que deben ser ubicados en un paraíso fiscal.

La sindemia desnudó la obsolescencia del STEM, lo reducido de su idea del derecho a la educación. Mostró cómo 193 países con cerca de 1,750 millones de niños, niñas y jóvenes fueron llevados a la casa, así como 60 millones de maestros y maestras, que a la hora de tener que hacer esa escuela con mecanismos virtuales, como el capitalismo estaba fundado siempre en la desigualdad, hoy nos mostró como solo 800 millones tenían condiciones de entrar a través de los sistemas virtuales a participar en ella, y más de 200 millones estaban por fuera del sistema escolar[70].

La sindemia apareció allí para recordarnos que la desigualdad era fundamento del capitalismo, y que, por ejemplo, el agua potable existe hace mucho tiempo; sin embargo, 1400 millones de seres humanos hoy no tienen agua. Eso había sido supuestamente resuelto en revoluciones industriales anteriores. Las educaciones populares encuentran que es necesario darle consistencia a su viejo planteamiento de que la separación entre lo formal, lo no formal y lo informal han servido para prolongar el poder y reorganizar las formas de trabajo al

70 De igual manera, mostró cómo, en ese tránsito, había atacado las pedagogías como procesos de mediaciones en los lenguajes, para sustituirlas por el uso de tecnologías como "ferretería". Para esto, desarrolló cinco estrategias:

a. De despedagogización.

b. De aprendizaje inverso.

c. De apagón pedagógico virtual.

d. Del homeschooling (educación en casa).

e. Desposesión simbólica del oficio.

f. De ataque a las formas organizadas de los educadores, acusándolos de no dejar avanzar el progreso tecnológico.

servicio del capitalismo, y que además los asuntos de las tecnologías propias y apropiadas, reconocidos en sus desarrollos eran fundamentales para entrar a la discusión sobre lo tecnológico desde los planteamientos de las educaciones populares enraizados en los territorios, las culturas y los saberes propios de las comunidades y conservados en las tradiciones de la comunalidad.

Sexto postulado: intra, inter y transculturalidad desde los territorios

Las educaciones populares consideran la cultura de los participantes como el escenario donde se dan las dinámicas de intra, inter y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y su relación con la naturaleza.

Allí, el capitalismo cognitivo se manifiesta a través de la educación con múltiples maneras en todos estos proyectos educativos, a través de la tercera homogeneización[71]. La sindemia también vino a decirnos que afirmaba el territorio como ese lugar que fundamenta la existencia de los seres humanos y explotó la homogeneización construida desde lo global e hizo visible cómo cada lugar es un ecosistema constituido de infinidad de culturas. Esto hizo que muchas de las categorías que homogeneizan, tales como rural y nuevas ruralidades, fueran también una forma de negar las megadiversidades, lugar donde la vida toma forma y donde la producción de alimentos y los campesinos cobraron gran relevancia.

Adicionalmente, muestra cómo los ritmos del capital son diferentes al ritmo de la naturaleza. Esta situación nos alerta sobre la nueva división internacional del trabajo y el lugar y comprensión de la naturaleza en esto. Dicho desacompasamiento es parte de un asunto más estructural, inherente al modo capitalista de producción (Escobar, 2017).

También allí, las educaciones populares encontraron que era necesario hacer la transición entre el ecosistema mediático de comunicación y el digital para salir del consumo de artefactos y ser capaces de insertarnos en un mundo que, sin negar las formas tecnológicas de estos tiempos, seamos capaces de relacionarnos con las formas tecnológicas que han existido en nuestras culturas

71 Recordemos que las anteriores son: la biótica (control de la naturaleza) y la cultural (eurocentrismo), con las que se construyeron en el pasado proyectos de control y poder a nombre de la ciencia.

tradicionales y originarias. La sabiduría ancestral demanda, desde el reconocimiento de la diversidad múltiple, cómo en el Sur se ha identificado una tradición de resistencia-reexistencia, enclavada en mantener formas milenarias de agricultura y de saberes y conocimientos, que les ha permitido mantener a sus comunidades vivas, más allá de revoluciones verdes y monocultivos, soportados en tecnología exógena, las cuales fueron objeto de críticas desde sus tradiciones. En ese aprendizaje se ha iniciado un diálogo-confrontación de saberes con las nuevas formas de la microelectrónica, la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial o NTIC.

Séptimo postulado: autoformación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes

Las educaciones populares propician procesos de autoformación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.

El hecho más sustancial que se produce hoy en este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial es que está siendo reconfigurada la geografía del trabajo para un nuevo sistema de máquinas y tecnologías con dos zonas contrapuestas, una dedicada a la acumulación y producción de alta tecnología en el centro, y otra a la reprimarización y reorganización de los procesos de los comunes influenciados por la necropolítica en la periferia. Por esta razón, las violencias y la corrupción se vuelven fundamentales para el despojo en y desde los territorios. Todos estos fenómenos relacionados con el narcotráfico, las masacres, el asesinato de líderes y algunas impunidades de las violencias delincuenciales deben ser vinculados con la forma en que se está produciendo este fenómeno, ya que la necropolítica comienza a ser un elemento clave de la constitución de este capitalismo. En el caso de Colombia, muestran y visibilizan los intereses de esos sectores que se oponen a la paz.

En ese sentido, la sindemia evidenció cómo dichos procesos del capital han generado subjetividades controladas por esa nueva división internacional del trabajo, en donde aparecen países "desconectados". Esta situación va a develar la fragilidad de las organizaciones sociales que no han comprendido los nuevos retos. Un claro ejemplo de esto es la manera como han aumentado en los núcleos urbanos de América Latina los trabajadores de servicios (sector terciario), así como la precarización de este tipo de trabajo, que actualmente representa entre un 15 y un 30 % del empleo en nuestro continente. Esto,

planteado desde la perspectiva del consumo, afecta su vida cotidiana a través de formas de expropiación antiquísimas, que contribuyeron a la constitución del capitalismo en sus inicios, expropiando la diversidad a través de los metales preciosos. Posteriormente, se llevó a cabo una expropiación de tipo epistémica, convirtiendo los saberes ancestrales sobre la naturaleza en mercancías. Hoy, al igual que ayer, se vuelve a intentar a partir de la parte de la megadiversidad que no ha sido víctima del despojo y la expropiación del capital debido a los recientes avances de la ciencia.

Podríamos mostrar infinidad de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas a lo largo de América Latina que han logrado gestar alternativas desde dichos procesos de producción, enfocándose en reconocer lo propio mediante las prácticas agrícolas de los sectores populares en sus territorios. Una de ellas es la agroecología, hoy convertida en muchos lugares como una propuesta de política que, a la vez que redirecciona los quehaceres de los grupos desde los territorios, profundiza la crítica a los entendimientos del desarrollo, a la vez que cuestiona las patentes sobre la vida en sus múltiples entendimientos, para reconocer que en los límites ambientales del crecimiento, emergen los saberes ancestrales sobre la naturaleza y sus tecnologías, como la gran crítica al capitalismo cognitivo, emergiendo las reexistencias como un nuevo lugar de identidad por parte de los educadores populares.

Esas disputas por la vida, incluidas las alteridades no humanas de la casa común, emergen claramente, mostrándonos que es necesario recuperar una manera integral de lo humano desde las capacidades, porque las competencias muestran un humano limitado y reducido al saber hacer (*Homo faber*). Los avances en los planteamientos de las capacidades nos muestran hoy un camino de integralidad. Se resuelve esa tensión entre lo heredado y lo adquirido, y nos aparece un ser humano integral que se convierte en el fundamento de la crítica para poder volver a construir subjetividades rebeldes (Gabbert y Lang, 2019).

Octavo postulado: el saber práctico-teórico desde las resistencias y reexistencias

Las educaciones populares se entienden como un proceso y un saber tanto práctico como teórico, que construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control.

Este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial potenció todas las teorías directamente ligadas al tipo de producción requerido por el capitalismo cognitivo, tanto que llegan a plantear que el teletrabajo, la teleeducación y la telesalud están a la vuelta de la esquina y reorganizarán el mundo del trabajo, generando una metamorfosis de las formas salariales y de las formas prácticas de la vida cotidiana. Para ello, construyen teorías que expliquen ese mundo como lo único cierto, con una objetividad a prueba de cuestionamientos, convertida en la apuesta principal para la valorización del capital[72].

En el ámbito educativo, el STEM se estableció como los únicos conocimientos que eran importantes aprender para vivir en el mundo que tiene otras reglas, las del trabajo inmaterial. De esta manera, toda la institucionalidad es transformada desde la idea de calidad, asociada a estas y a las pruebas PISA que la miden. La universidad se llenó con la industria del conocimiento y sus dos formas básicas en ella, la de la titulometría y la de la bibliometría, así como dispositivos que hacen de la educación remota y a distancia los nuevos caminos para acceder a la función que el capital le había puesto en la tercera revolución industrial, en medio de un profundo proceso de acreditación y burocratización para su funcionamiento. Algunos de estos dispositivos, con los nuevos mecanismos experimentados en la llamada educación remota, amenazan su carácter público en los antiguos principios que la constituyeron: libertad de pensamiento, de cátedra y crítica social, ocultando una crisis mucho más profunda. De igual manera, los procesos no formales quedaron atrapados en una educación para el trabajo, que empobrece y cada vez la reduce a recualificación para nuevos trabajos.

La sindemia nos recuerda que el mundo de lo doméstico, el mundo de la socialización, es fundante de todo tipo de relaciones sociales y, que nosotros, tan preocupados de la calle, tan preocupados de lo macro, habíamos olvidado ese mundo en donde las relaciones sociales y cotidianas, construyen y estructuran los sentidos de los sujetos y configuran los espacios de individuación y de subjetividad, en donde se hace encuentro entre la especie y la sociedad a través

72 En medio de la sindemia, Klaus Schwab, fundador y presidente ejecutivo del Foro Económico Mundial y Terry Mayeret, fundador del Monthly Barometer, lanzan el libro "COVID-19, The Great Reset", en donde proponen reconstruir la economía mundial de manera más verde y justa. Asimismo, plantean que no va a ser posible volver al mundo que teníamos, afirmando que la reorganización de la economía debe ser para regresar de otra manera.

de las habilidades en los cuerpos donde estaban presentes, los sentidos sociales, los sentidos de la organización y las relaciones sociales.

Asimismo, nos mostró cómo en las múltiples educaciones populares habíamos privilegiado unos ámbitos y abandonado otros que eran necesarios repensar, como una exigencia para reconocer el control y el poder habitando todos los espacios de la vida, pero, sobre todo, habitando el cuerpo como lugar central de control en el capitalismo cognitivo, precisamente por ser el portador de las capacidades, las habilidades, la individuación y la subjetividad.

Noveno postulado: producción de saber y conocimiento desde las cosmogonías

Las educaciones populares generan procesos de producción de conocimiento y saberes de vida con sentido para la emancipación humana y social.

La tercera y cuarta revolución industrial construyeron un discurso cerrado, en donde la ciencia estaba fundada en el positivismo, mientras que lo cultural estaba centrado en los aparatos de saber y conocimiento institucionalizado. Ahora, nos propone la tecnología generada desde la inteligencia artificial y lo digital como las maneras privilegiadas de relacionamiento, dándole forma también al capitalismo cognitivo que se hace presente en la vida cotidiana, reconstruyendo la institucionalidad y organizando desde el consumo tecnológico las nuevas desigualdades. En este punto, nuevamente recomiendo ver la película Parásitos.

La sindemia evidenció cómo las tecnologías de la vida eran muy potentes y complementarias con las nuevas formas del tiempo-espacio que se abrían, haciendo visible una faceta que ha estado presente desde formas muy antiguas y que el desarrollo del conocimiento estuvo soportado por mucho tiempo en los saberes ancestrales. Por ejemplo, el principio biológico de la industria farmacéutica fue recuperado a partir de los conocimientos populares y convertido en químico, por medio de la expropiación y la violencia sistemática.

La tecnología existe desde hace mucho tiempo y no solo está relacionada con los sistemas de trabajo, sino también con los sistemas de lenguaje oral y escrito. En la actualidad, al intentar resolverlo todo en su concepción de lo virtual y lo digital, está produciendo una negación de ese humano que se ha constituido en todas sus formas desde hace 200.000 años como *Homo sapiens*. Por esta

razón, a partir de ese mundo interior, nos mostró que en la actualidad existen otras formas de conciencia que deben ser trabajadas, dado que el consumo y las lógicas de la mercancía habían tomado control de ellas.

En ese sentido, las educaciones populares enfrentan hoy un reto porque deben fortalecer todos los saberes y las tecnologías de todos los lenguajes y las tecnologías de los nuevos tiempo-espacios y, en ese sentido, deben regresar a la casa, al cuidado, al autocuidado, a esa solidaridad básica de la otredad inmediata. Volver dichas mediaciones cotidianas como un campo en el que aparecen procesos de un tiempo interior, como un sistema de formas autoobservantes que dan forma a la práctica de otra manera, que se constituye en resistencia a la captura que ha hecho el consumo de la subjetividad, para darle forma a esa sabiduría popular aún presente en la vida de las comunidades (Mesa, 2019).

Décimo postulado: particularidad de la producción de saberes y conocimientos

Este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial construyó realidades dando forma a nuevos lenguajes. En este contexto, se encuentran lo virtual y lo digital que, curiosamente, han generado una confusión entre ellos para poder producir un dominio y un control desde los usos tecnológicos. Estos nuevos lenguajes introdujeron un protagonismo juvenil con cambios sociometabólicos profundos. Por esta razón, se construyó un metarrelato de que eran nativos digitales y aparecen esas múltiples generaciones, tales como la X, la Y, la Z y los millennials e instauraron ese discurso de que eran "nativos digitales" para establecer una frontera que parecía infranqueable y que solo la tecnología podía solucionar, y en el que la mayoría de las personas vinculadas al trabajo con estos grupos nos involucramos de manera acrítica.

La sindemia vino a mostrarnos que realmente estos jóvenes no eran nativos digitales, sino que eran nativos de las redes sociales y que tenían un uso básico que desconocía el Big Data, el algoritmo diseñado para su mantenimiento, el pensamiento computacional y para quiénes dirigían sus consumos, los cuales, en su aparente objetividad matemática y binaria, funcionaban desde los intereses de quienes los diseñaban y organizaban su uso. El virus develó, debido a la urgencia y la manera precipitada como tuvieron que introducir las mediaciones del trabajo tecnológico y virtual, los mecanismos de control que se daban en esa aparente objetividad y de un uso que era básicamente instrumental ("ferretería").

Ahora se hacía evidente cómo ahí estaba otra forma de control y poder, que había permitido a las grandes transnacionales de la tecnología usar la minería de la información. En algunos trabajos de investigación se ha evidenciado que estos nativos digitales usaban la tecnología solo como diversión y para el encuentro con sus pares, y que en el uso de las redes sociales se producen nuevas formas del control. Se encontró además que existía un fenómeno de intoxicación digital en un consumo acelerado de dispositivos, y que nosotros comenzamos a vivir con una especie de "fatiga del zoom" durante la sindemia, con unas características que ya comienzan a ser analizadas como piezas de un ajedrez mayor, emergiendo con fuerza propia que todo este fenómeno hace parte de un nuevo sistema cultural de objetos tecnológicos enraizado en una industria cultural que organiza sus intereses bajo nuevas formas y dispositivos.

En este contexto, también se les exige a las educaciones populares la necesidad de hacer una reflexión sobre la manera como se construyen las subjetividades controladas en esta cuarta revolución industrial y cómo se producen las nuevas alienaciones desde lo digital y lo virtual. Asimismo, la manera como ellas reorganizan estos sistemas a través de formas culturales inéditas, que deben ser utilizadas reconfigurando los sentidos para un proyecto alternativo, lo cual nos obliga a pensar estas tecnologías emergentes como un ámbito nuevo que permite mostrar cómo las educaciones populares continúan siendo realizadas desde las particularidades y los cambios contextuales, cuestionando un discurso de educadores populares que más parecen "luditas[73] del siglo XXI".

Undécimo postulado: reconstrucción de identidades para la transformación social

Las educaciones populares reconstruyen identidades para hacer de las resistencias-reexistencias propuestas de la transformación de la sociedad.

Por consiguiente, este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial había planteado nuevas identidades ligadas a la desterritorialización y a la globalización, como hechos donde se conjuga el cambio de época. La cuarta revolución industrial y el capitalismo cognitivo, en articulación con algunas

73 Obreros que perdieron sus trabajos en la primera revolución industrial (la del vapor) y asaltaban las fábricas para destruir las máquinas que, según ellos, eran las responsables de la pérdida de sus trabajos.

formas de la transmedia y la masividad, se transforman en reorganizadoras de la cultura y la vida, respaldadas por la digitalidad y la inteligencia artificial.

También la sindemia nos confinó en el territorio doméstico, nos devolvió con distancias a ese espacio físico de la comunidad, del vecindario, del hogar y estableció el territorio como un espacio en el que también se comenzaba a dar una disputa por la apropiación de los comunes a través de todo el sistema de los nuevos desarrollos de lo inmaterial y lo tecnológico como manifestación de ello.

Asimismo, evidenció cómo los peligros de la disolución del Estado, entregado ahora a las manos de los organismos gestores e impulsores de políticas y procesos multilaterales y de las transnacionales de las nuevas realidades tecnológicas que asumen el control con formas de gobernanza digital nunca antes vistas, se nos hacen visibles a través de la forma de ese mundo multilateral que transformaba la geopolítica. Esto se manifiesta en los momentos de la sindemia, en la disputa por llegar primero a la vacuna, en una pelea por controlar la ciencia y la tecnología para hacer de estas y los conocimientos que la soportan, la fuerza productiva de este tiempo.

A las educaciones populares que habían fundamentado parte de su accionar desde las identidades populares, nos mostró que no existen resistencias sin reexistencias, que no es posible leer lo global sin lo local y esto implica leer desde las epistemologías y las cosmogonías, lenguajes y formas de vida que están presentes allí y que se manifiestan como bienes comunes. Esto va a requerir darle sentido a las luchas históricas que nos enseñan que es posible llenarlas de contenidos propios. Esto implica que ese mundo local deba estar en el centro de nuestras búsquedas para reapropiarnos del escenario desde nuestras raíces más profundas.

Esto implica la capacidad de acceder a nuestras cosmogonías, a ese sur epistemológico, a ese sur territorial, esa unidad con la naturaleza que nos permita reorganizar nuestras vidas y apuestas, y allí, construir una tensión para no negar la tecnología con un discurso ludita en el siglo XXI, construir la tensión entre ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, sin negar que también somos hijos e hijas de esta, nuestra aldea.

Duodécimo postulado: transformación permanente, a nivel micro, meso y macro

Las educaciones populares apuestan por la transformación, lo cual implica cambiar nuestra vida, la manera de vivir y habitar en los territorios y de transitar en las organizaciones donde militamos.

El paso entre la tercera y la cuarta revolución industrial nos prometió un mundo modernizado a través de la tecnología y la inteligencia artificial, con una ciencia, con un proyecto tecnológico que sería neutro, dado que la ciencia, por su objetividad, carece de intereses. Nos ofrecieron un sueño de progreso infinito en donde nuestros límites biológicos serían superados por las tecnologías; es el denominado proyecto y el movimiento de la singularidad que lo soporta. Nos plantean que no importan las ideologías porque la conexión mente-cerebro ahora va a ser articulada a la conexión cerebro-dispositivos. También nos dicen que la democracia que tenemos es la única posible y que este es el mejor mundo posible, el cual será ampliado con una pérdida de lo público a través de una gobernanza digital.

La sindemia reveló aquí la importancia del territorio y nos mostró que somos parte de la naturaleza y, en esa medida, hemos usurpado el mundo a las otras especies. Emerge un planteamiento biocéntrico que nos exige otro tipo de relación con ella y con todas las demás especies vivas y con el mundo natural. Nos mostró cómo la crisis climática no solo representaba un modelo de vida, sino también el modelo de desarrollo de la civilización occidental y de la modernidad, y que era necesario cambiar la vida. Mostró también cómo la crisis alimentaria, al centrar su interés en la industria de la alimentación, nos hizo evidente cómo, en un mundo donde se producen alimentos para doce mil millones de personas, podríamos estimar que, tras la crisis de la sindemia, los 800 millones que sufren de hambre en la actualidad, se habrían transformado en más de mil millones, cincuenta millones de ellos en América Latina, y se reconoce que más de tres mil millones carecen de una dieta saludable en el planeta. Allí aparecen claramente las educaciones populares, planteando que es necesario resolver el asunto de cómo somos humanamente diferentes y culturalmente diversos, en un mundo lleno de opresiones e inequidades.

Entonces, aparecen unas educaciones populares desafiadas a incorporar en el mundo cotidiano el proyecto revolucionario de la vida toda, y nos muestra que cualquier proyecto revolucionario posible implica reconocer que el poder

popular se construye todos los días, en todos los lugares. Sin embargo, esto exige ser capaces de entender la integralidad del cambio y, en ese sentido, nos plantea la centralidad del cuerpo en estos tiempos de sindemia y de cuarta revolución industrial, haciéndose lugar político para las transformaciones en lo micro, lo meso y lo macrosocial (Expedicionarias(os), Viajeras(os) y Anfitrionas(es) del Eje Cafetero, 2019).

Recapitulando para continuar la marcha

Asistimos a un momento de la historia de la humanidad en donde confluyen cuatro grandes procesos que dificultan la comprensión desde una visión más integral, en cuanto nosotros en nuestras realidades cotidianas las vivimos como una eclosión de todas ellas al mismo tiempo, generándose una exigencia de atender lo urgente, lo inmediato y, en muchos momentos, perdiendo la perspectiva global. Esto está muy bien explicado en ese aforismo de la sabiduría popular: "Los árboles no dejan ver el bosque". Esas cuatro grandes transformaciones que operan en nuestra historicidad, que están ahí determinando nuestros comportamientos y actuando en nuestras vidas y que soportan la reflexión anterior, son:

a. Un cambio epocal, un cambio civilizatorio, una mutación que, según el premio Nobel George Charpak, es la segunda vez que se produce en la historia de la humanidad, siendo la anterior la del neolítico con la agricultura, hace 12.000 años (Charpak y Omnés, 2005).
b. Un tránsito acelerado entre la tercera y la cuarta revolución industrial en tan solo 50 años, cuando las dos anteriores necesitaron más de 200 (Mejía, 2020b; Bonilla, 2020).
c. Una sindemia que pone en cuestión los fundamentos de la civilización occidental y de la modernidad a derechas e izquierdas y, por lo tanto, el funcionamiento actual del capitalismo (de Sousa-Santos, 2020c; Garay, 2020b).
d. La emergencia de un capitalismo cognitivo que reorganiza el control y el poder desde el trabajo inmaterial, convirtiéndolo en la fuerza fundamental de su reproducción y su ciclo de ganancia sobre nuevas bases (Boutang et al., 2014).

Esta confluencia histórica en este momento específico, donde cada uno de nosotros, hombres y mujeres de este tiempo, vivimos nuestras vidas, está

reorganizando el tablero de la acción humana, en cualquiera de las concepciones políticas, sociales, culturales, ideológicas, sexuales y religiosas, desde las cuales dirigimos nuestras vidas. Por esta razón, tenemos que decir que apenas balbuceamos en forma inicial explicaciones y sentidos para los tiempos que corren, y aquí viene bien, como explicación síntesis, citar el aforismo de Confucio: "La crisis es un instante entre dos claridades", y allí estamos todas y todos, quienes vivimos este tiempo, en esta hora precisa, en el instante señalado por Confucio, sin claridades, aproximando primeras explicaciones para comprender estos tiempos que corren, como nos lo recuerda Garay (2020a):

> (…) así, la incerteza sistémica inherente a las realidades complejas del mundo actual se ve acentuada aún más en medio de una incierta transición a un modelo alternativo al neoliberal radical, que exige a las sociedades y a los gobiernos la introyección y potenciación de una actitud resolutiva, productiva, estratégica para la búsqueda del mejor aprovechamiento posible de las oportunidades que se pudieran producir en tiempos tan imbricados de cambio, como los que podrían preverse durante al menos un período de tiempo prudencial entrando en una época exigente que ha de requerirse de una postura societal activa y programática (p. 45).

Curiosamente, las preguntas emergen a borbotones y son más que las respuestas, y ese es el sentido de este texto, palabras desde este instante buscando hacerme a mí mismo en estas opacidades, palabras que buscan en ese acumulado de las educaciones populares caminos y rutas orientadoras para continuar la marcha en tiempos inciertos, y seguir construyendo una educación que no es, sino que se está haciendo en infinidad de territorios donde hombres y mujeres con sus rebeldes subjetividades mantienen vivas las resistencias-reexistencias por enfrentar las dominaciones y opresiones de todos los poderes que han sido y de los nuevos que se van constituyendo.

Las particularidades de este tiempo hacen que la incertidumbre, convertida en presencia permanente, acompañando nuestros confinamientos, aislamientos, silencios y múltiples interpretaciones, establezcan unos escenarios con las más variadas narrativas para explicar en cuanto también se entretejen otros juegos de poder que vale mencionar en este momento en este escrito, ya que ellos juegan un papel fundamental en la manera como se manifiestan las subjetividades para interpretar y hacer de ellas un ejercicio de individuación que intenta explicar cómo hemos vivido, sobrevivido y reexistido en este tiempo y medio.

En esta perspectiva, las teorías del complot se han puesto a la orden del día para explicar sus orígenes, con formas muy disímiles para unos, atribuidos a laboratorios secretos que explicitan la nueva confrontación planetaria entre Estados Unidos y China. Estas teorías pueden ser biológicas, experimentales en animales o fruto de un mal trabajo de un laboratorio, o también como estrategia de alguna de las potencias del multilateralismo para eliminar grupos de minorías incómodas o grupos sobrantes de población. También hemos oído versiones que dicen que su origen fue impulsado por los magnates de la tecnología para acelerar el control a través de la inteligencia artificial en beneficio de sus transnacionales. Asimismo, se mencionan laboratorios que han desarrollado armas biológicas con el fin de acelerar las ventas de algunos de sus productos. Además, hay quienes creen que esto es consecuencia del debilitamiento de las defensas de los humanos por la excesiva exposición a las antenas, especialmente a las nuevas del 5G, las cuales emiten unas nuevas radiaciones electromagnéticas que afectan a las personas que las utilizan. Como vemos, estas son solo algunas; usted, amable lector, escuchó o escuchará otras más.

Esta cantidad de relatos también ha generado narrativas que han ido abriendo un espacio muy fuerte al miedo, el cual comienza a habitar múltiples lugares y conversaciones desde las cuales acompaña un pesimismo sobre la validez de la acción humana y la imposibilidad de que sus actores puedan reorientarlos, generando una inevitabilidad del control biológico y tecnológico que comienza a instaurar una especie de distopía en la que la tecnología aparece como la nueva salvadora.

Cuando se hace la reflexión sobre la presencia microscópica del virus, que desbordó los posibles análisis desde lo científico, se generó también una desesperanza que fue alimentada con discursos sobre la condición humana en estos tiempos, donde la omnipotencia de la ciencia convertida en fuerza productiva fue removida, creando un espacio por donde se colaron las autoridades gubernamentales y el Estado se erigió como un nuevo padre protector que servía para contener el miedo. Allí trazó la línea que no podía ser traspasada si queríamos tener alguna perspectiva de futuro y ellos aparecen como demiurgos y emisarios del futuro. Esto les permitió rápidamente tomar el mando de una ciudadanía y unos movimientos que habían sido recluidos en el hogar. Esta mano salvadora se presenta como la protectora frente a la vulnerabilidad humana, emergiendo un Estado protector que convirtió los medios masivos

en los canales a través de los cuales se convirtieron en los administradores del miedo a lo desconocido.

De esta manera, al administrar el miedo, se establecieron como la posibilidad más cierta de futuro si seguíamos sus órdenes y se les convirtió en una ágil manera de callar las voces disidentes sobre el manejo de la sindemia. Luego emergió un grupo de sabios de la ciencia médica, quienes, en nombre de su objetividad, desacreditaban las versiones críticas y lograban, también en este tiempo, desarrollar una política de "desaparición", acallando de los medios esas voces disidentes. Regresamos al escenario de siempre, el miedo al extraño, al diferente, al pensamiento divergente, a la introducción de ellos en lo doméstico nuevamente a través de los más variados instrumentos, y de nuevo, a través de ellos y el miedo, administrado como garantía de futuro, sirvió para que las medidas políticas y económicas volvieran a favorecer a los mismos de siempre: banqueros, empresarios, negociantes del futuro y, desde luego, políticos de todos los niveles que emergían como los salvadores de los pobres del hambre, multiplicando cuatro o cinco veces los valores de lo que daban. Esto hizo visible que el miedo servía no solo para mantener y aceitar los poderes de siempre, sino que no había razón para abandonar la corrupción como uno de los eslabones de la cadena.

En este escenario nos dimos cuenta de que íbamos a volver a "su normalidad" y comprendimos que ella tampoco se había ido, y que allí se mostraban los signos de lo que será el comportamiento postsindemia, en cuanto toda su trama política tradicional está en aquel lugar, dando forma a la necropolítica por caminos de la corrupción. Comprendimos que la única posibilidad de lograr cambios era fortalecer la lucha y los movimientos para construir la salida de dicha normalidad, y esperar que el futuro no sea el de ellos, construido colectivamente, sin miedos, con esperanza, volviendo a instalar las educaciones populares en nuestras vidas, en todos los espacios. De acuerdo con el viejo abuelo de las educaciones populares en nuestro continente y maestro de Simón Bolívar, este proyecto continúa siendo válido.

Este proyecto de la patria grande unió a los dos Simones; siempre lo vamos a encontrar transitando en los escritos de uno y otro, sueños que los hermanaban y que, además, los situaron a la hora de las definiciones en uno de los grupos con los que se representaban ellos el destino de estas tierras que habían tomado el camino de la independencia del yugo español. El trasfondo de ello no es

solo un asunto filial de mecenazgo, de relación maestro-estudiante, sino de estar del mismo lado en la concepción sobre el futuro y el destino de estas tierras, que, saliendo de esta encrucijada histórica, iban a marcar un tronco común sobre los caminos que pretendían transitar los dos para darle unidad y sentido a sus luchas de formar república, así como las instituciones educativas y sociales que se requerían, las cuales soñó el Rodríguez de este texto y que siguen iluminando el camino de educadores populares como parte de las rebeldías que él inauguró.

Las discrepancias fueron evidentes para ambos frente a las pretensiones y sueños de otros sectores de nuestras élites criollas, que pretendían, desde sus intereses, continuar con la separación para un control por parte de ellas y transmutar el que antes ejercían los españoles. Esta era una cuestión a la que se oponían Bolívar y Rodríguez, puesto que se inspiraban en las acciones de los alzamientos iniciales de Haití, con Dessalines y Pétion, quienes respaldaron a Bolívar con armas y naves, de las del México con Hidalgo y Morelos, así como las de Rosas en Paraguay, quienes trazaron un proyecto con características bien diferenciadas en el continente, con una mirada mucho más popular y de producción de igualdad.

Además, es muy clara su búsqueda de una Educación Popular para todas y todos, que lo va a diferenciar de Andrés Bello, a quien va a encontrar en Londres y después, al final de sus días, en Chile. Allí, el hombre de la gramática y el jurista del código civil, tenía una manera muy particular de comprender el derecho a la educación para los grupos más pobres de la población de aquella época. Esto se puede observar en un texto muy citado por sus críticos, cuando muestra su talante conservador dando forma a una especie de derecho restringido:

> El círculo de conocimientos que se adquieran en estas escuelas elegidas para las clases menesterosas, no deben tener más extensión que las que exigen las necesidades de ellas; lo demás no solo sería inútil, sino hasta perjudicial porque, además de no proporcionarse ideas que fueran de un provecho conocido en el curso de la vida, se alejaría a la juventud de los trabajos productivos… la educación, este ensayo de la primera edad prepara a los hombres para desempeñar el papel que la suerte les ha destinado (Bello, 1982, pp. 50-51).

Esta disputa del proyecto de las élites tiene una manifestación muy clara en la educación a lo largo de toda la historia republicana[74].

El tipo de conflictos que ha caracterizado nuestra vida republicana debido a los diversos intereses tiene una particular manera de manifestarse en la educación, tanto en el pasado como en el presente; estos conflictos fijan un derrotero de transformación. Esto se puede observar en la cita anterior de Bello, así como también, para el contexto colombiano, en el planteamiento de Juan García del Río:

> (…) no confundir la educación científica y la popular; el cultivo de las clases elevadas de la sociedad no es un cultivo que conviene a la plebe; la educación del pueblo debe consistir en buena moral y las artes prácticas. Las grandes teorías filosóficas y religiosas son inútiles e inaccesibles al pueblo, el cual, teniendo las ideas y virtudes indispensables al género de sus trabajos y a la felicidad de su vida, y bastando sus luces a sus capacidades, debe estar satisfecho. Las clases elevadas, por el contrario, deben entrar en el secreto de las ciencias de que han de hacer aplicación para el interés del Estado y conservar su depósito. (García, 1829, pp. 27-28)

Releer a Simón Rodríguez sin poseer formación como historiador o investigador, en el sentido clásico, otorga una serie de licencias para realizarlas desde mi identidad como educador popular y miembro de la Expedición Pedagógica Nacional y, desde allí, intentar explicar cómo un ser humano nacido hace 250 años, que se cumplieron en octubre del 2019, sigue mostrando caminos en ese pensamiento que él inaugura como el antecedente más preclaro de una Educación Popular que rompe con el entendimiento eurocéntrico de la misma (Cacérès, 1964): dar escuela de primeras letras a todos (sí, a todos, pero allí no están incluidas las mujeres), que establecieron como fundamento de la escuela de las nacientes repúblicas las élites criollas como proyecto civilizador bien

74 En el caso colombiano, es muy claro a lo largo de toda su historia, desde la Ley de Instrucción Pública de Santander (1826); la reforma radical liberal de 1870; la reacción conservadora con la Revolución de los púlpitos y la introducción de Pestalozzi con un esquema católico, así como la revolución de Cerda de 1882 y la Ley de Instrucción Pública de 1803, de una concepción conservadora modernizante que será reformada a partir de la llegada de los gobiernos liberales en la década de los años 30 del siglo XX, es decir, la educación nunca ha sido un asunto neutro en Iberoamérica (ver Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia.* Editorial Magisterio – Grupo de historia de la práctica pedagógica.)

representado en Sarmiento cuando afirmaba: "La civilización nos viene por el Río de la Plata y la barbarie de La Pampa". En cambio, para Rodríguez, el asunto era "o inventamos o erramos", por lo que propuso la enseñanza del quechua en lugar del latín y también que las mujeres asistieran a sus escuelas.

Hoy, como ayer, no solo la tarea de la educación está pendiente. Pasados 200 años, el régimen republicano que buscaron los Simones no aparece, así los cambios de nombre lo hubieran insinuado: República de la Nueva Granada, Estados Unidos de Colombia y República de Colombia. Cada uno con leyes, y a punta de ellas, va intentando superar esa sociedad estamental, elitista, que combatió Rodríguez, pero no el tipo de poder que construyeron, esto es, pensar que la desigualdad se volvió costumbre e intentar superarla como un problema para resolver a sangre y fuego, porque el proyecto imitador del bienestar de los Estados Unidos y la sabiduría de Europa sigue siendo ley.

Por esta razón, dicha institucionalidad construida en los interregnos de la sangre y el fuego vuelve sobre lo mismo, un proyecto civilizador hecho sobre la negación de la diversidad, y vuelve a surgir una identidad única, la de las élites, los del poder, y se vuelve a legislar en función de ellos, su dios, sus verdades, sus identidades, sus riquezas, negando que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y que somos naturaleza, es decir, una suma megadiversa de razas, culturas, sexualidades, lenguajes y cosmogonías asentadas en diversos territorios, esperando que esa patria que enuncian les dé cabida a todos, como lo soñaron los dos Simones hace 200 años.

Y vuelven a estar, como hace 200 años, las educaciones populares, clamando por otra educación que nos haga de acá, que no cante solo una epopeya, una sola fe, sino todas las que hacen a *Nuestraamérica* más allá de un mapa, un territorio rico por las megadiversidades, que en su negación nos han conducido inveteradamente a la guerra. Estamos clamando por esta otra educación, con la certeza de que aprenderemos a tramitar, regular y transformar los conflictos sin convertirlos en violencia, como nos decía también el maestro Estanislao Zuleta (2016). En ese mismo sentido, declara la educación como un campo de combate y afirmaba:

> Combatir en el sentido de que mientras más busque la posibilidad de la realización humana de las gentes que quiere educar, más estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente a las demandas impersonales del sistema

> más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores, tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen consciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece. (p. 36)
>
> Y como afirmaba el mismo Rodríguez, cuando invitaba a no desistir en las búsquedas:
>
> No den por imposible lo que no hayan puesto a prueba…
>
> El que no hace nunca yerra, más vale errar que dormir (Rodríguez, 1986, p. 241).

En el sentido de estas luchas que continúan, valga la inspiración de otro de los educadores populares reconocidos, José Martí, quien nos recuerda con precisión, desde el momento en que él vivió, la vigencia para iluminar los caminos de esta larga disertación que hemos llevado a cabo:

> Estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza, sino con las armas de almohada, como los varones de Juan de Castellanos: las armas del juicio, que vencen a las otras trincheras de idea, valen más que trincheras de piedra (…) no hay proa que taje una lluvia de ideas y los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse como quienes van a pelear juntos.
>
> **(Martí, 2011, p. 12)**

Anexo A

Paradigmas educativos		
Alemán	Francés Sajón	Latinoamericano
Corrientes		
Clásica-tradicional (concepciones)	Modernizadora-renovadora (concepciones)	Crítico-transformadora/ emancipadora (concepciones)
		• Reproducción • Contrahegemonía cultural • Educación Popular • Descolonizadora • Otras
Enfoques pedagógicos		
Frontal y de transmisión	Activa o nueva	De la tecnología educativa
Constructivista	Histórico-social	Crítico-liberador
Fundado en la investigación	De la complejidad	Neurocognitivo
Etnoeducación/propia	Humanista (diversos tipos)	Otros
Líneas metodológicas de aprendizaje y enseñanza (modelos)		
Conceptual	Integrador	Problematizador
Contextualizado	• Por indagación • Por descubrimiento • Investigación como estrategia pedagógica, basada en la investigación	• Para la comprensión • Mapas conceptuales • Significativo • Basada en la investigación • Cambio conceptual • Operatorias
Colaborativo	Por modificabilidad cognitiva	Por competencias
Por diferenciación	Por comprensión	Personalizador
Tecnosociales	Otros	

Bibliografía

Acosta, A. (2009). *La maldición de la abundancia*. Abya-Yala, Swissaid, Comité Ecuménico de Proyectos.

Acosta, A. (2012). *Buen vivir. Sumak kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos*. Ediciones Abya Yala.

Aguirre, N. (2019, septiembre). *La educación boliviana en la búsqueda del buen vivir* [Conferencia]. Movilización social.

Albó, X. (2000). *Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales. Trabajo presentado al encuentro "cristianismo y Poder en el Perú Colonial.* Fundación Kuraka.

Alem, T. y Rodríguez, M. (1987). *Una mirada a la educación popular de hoy. Educación y diversidad*. Procep.

Alfaro, R. M. (1987). *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra: Una experiencia de educación popular y comunicativa con mujeres*. Tarea.

Asociación Nacional de Usuarios Campesinos [ANUC]. (1976). *Formación de líderes y educadores populares* [Mimeo]. ANUC.

Apple, M. (2006). Educación, política y transformación social. *Opciones Pedagógicas*, (32-33), 54-80.

Apple, M. W. (2001). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge Falmer.

Awad, M. y Mejía, M. R. (2008). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Editorial Aurora.

Barnechea, M., Gonzalez, E. y Morgan, M. L. (1994). La sistematización con producción de conocimiento. *La Piragua*, (9), 2.º semestre.

Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho; Síntesis.

Basombrío, C. (1991). *Educación y ciudadanía: La educación para los derechos humanos en América Latina*. CEAAL.

Bastías, M. y Cariola, P. (1995). Crecimiento con equidad: nuevos desafíos para la educación popular. En *Educación y pobreza*. Colegio Mexiquense; UNICEF.

Bastos, A. (1981). Fe y Alegría en el pensamiento del Padre José María Vélaz. Caracas: Fe y Alegría.

Bello, A. (1982). *Obras completas* (Vol. 21). Fundación La Casa de Bello.

Bensaïd, D. (2006). *Resistencias: Ensayos de topología general*. El Viejo Topo.

Bezerra, A., Rodríguez-Brandão, C., & Wanderley, L. E. (1982). *A questão política da educação*. Brasiliense.

Blondeau, O. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de Sueños.

Boal, A. (1975). *Técnicas latinoamericanas del teatro popular*. Hucitec.

Boff, L. (2000). *El cuidado esencial: Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Trotta.

Boff, L. (2011). *Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.

Bolívar, S. (1819). *Discurso del Congreso de Angostura*. Wikisource. https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_Sim%C3%B3n_Bol%C3%ADvar_ante_el_Congreso_de_Angostura

Bong, J-O. (Director). (2020). *Parásitos* [Película]. Neon; Camera Film; CJ Entertainment.

Bonilla, L. (15 de agosto de 2016). *Apagón pedagógico global (APG)*. Otras Voces en Educación. http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/139174

Bonilla, L. (2020). *Escuela, universidad y educación en la 4ta Revolución Industrial*. Laboratorio Educativo.

Bonilla, L. (2023). *Los modelos de administración educativa y su relación con las formas de gestión del modo de producción capitalista*. Ediciones desde Abajo.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1968). *La reproduction*. Ed. Minuit.

Boutang, M., Corsani, L. y Lazzarato, M. (2014). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de Sueños.

Boutang, Y. (2014). *Le capitalisme cognitif: La nouvelle grande transformation*. Ediciones Amsterdam.

Braidotti, R. (2015). *Lo poshumano*. Gedisa.

Brandão, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Editorial Biblos.

Brandão, C., Cendales, L., Gómez, J., Rodríguez, M., Suárez, D., Verlanga, B. y Mejía, M. R. (2022). *Epistemologías y metodologías emergentes en investigación en Nuestra América*. Ediciones desde Abajo.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos: Contribuciones a una teoría general de la artificialidad*. Aique.

Burton, M. (2004). Psicología de la liberación: Aprendiendo de América Latina. *Polis, 1*(1), 101-124.

Cabaluz, F. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico político*. Quimantú Editores.

Cacérès, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Éditions du Seuil.

Cajiao, F. y Parra, R. (1995). *Atlántida: Cultura del adolescente escolar en Colombia*. Ed. Tercer Mundo; FES.

Caldart, R., & Benjamín, C. (2000). *Projeto popular e escola do campo* (Vol. 3). Fundação Universidade de Brasilia.

Cardenal, F. (2009a). *Junto a mi pueblo, con su revolución: Memorias*. Trotta.

Cardenal, F. (2009b). *Sacerdote en la revolución*. Trotta.

Castellanos, J. y Conde, A. (1988). *Educación popular en sindicatos, la experiencia de Usitras*. [s.n.].

Castells, M. (2001). *La era de la información* (Vols. 1-3). Siglo XXI Editores.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vols. 1-2). Editorial Tusquets.

Castro, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Instituto Pensar; IESCO; Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. (2004). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1836)*. Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.

Consejo de Educación de Adultos de América Latina [CEAAL]. (1995). Ciudadanía y género: Nuevos enfoques para la educación en América Latina. *La Piragua*, (10).

Consejo de Educación de Adultos de América Latina [CEAAL]. (2009). La educación popular hoy: Reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogos con las teorías críticas. *La Piragua*, (30).

Consejo de Educación de Adultos de América Latina [CEAAL]. (2010). Mirando hondo: Reflexiones del estado de la educación popular. *La Piragua*, (32).

Cendales, L. (2008). *La metodología de la sistematización*. Alboan.

Cendales, L., Mejía, M. R. y Muñoz, J. (Comps.). (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular: Se hace camino al andar*. Ediciones desde abajo.

Chacón, Y. (6 de agosto de 2015). *WARISATA la escuela Ayllu* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rAaxsrrLqdI

Charpak, G. y Omnés, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Anagrama.

Colciencias y Fundación FES. (2007). Caja de herramientas del maestro y la maestra Ondas (Cuadernos 1-4). Colciencias; Ondas; FES.

Colciencias y Fundación FES. (2009). Reconstrucción colectiva del Programa Ondas (2006-2008): La investigación como estrategia pedagógica. Colciencias; FES.

Cubillo-Guevara, A. P., Hidalgo-Capitán, A. L. y García-Álvarez, S. (2016). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo para América Latina. *Iberoamerican Journal of Development Studies, 5*(2):30-57

Cuervo, S., Muñoz, M., Franco, M. y Castillo, E. (2010). *La construcción de proyectos educativos y pedagógicos alternativos: Polifonía de voces desde la resistencia. Experiencia de la Movilización Social por la Educación*. http://documemtosmse.blogspot.com/2010/04/la-construccion-de-proyectos-educativos.html

Cussianovich, A. (1990). *Educación popular en la escuela*. Instituto de Pedagogía Popular.

Cussianovich, A. y Chiroque, S. (1990). *Educación popular en debate: Características y metodología*. IEP.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. UIA.

De Roux, F. y Botero, B. (1995). *Educación popular y empresas comunitarias*. CINEP.

De Sousa-Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI; CLACSO.

De Sousa-Santos, B. (2018). *Izquierdas del mundo, uníos*. Ediciones Desde Abajo.

De Sousa-Santos, B. (2020a). *La cruel pedagogía del virus*. Editorial Libre.

De Sousa-Santos, B. (2020b, 31 de agosto). Lo vernáculo y lo utópico. *Revista Sur*. https://www.sur.org.co/lo-vernaculo-y-lo-utopico/

De Sousa-Santos, B. (2020c). *La pedagogía de la sindemia*. [s. n.].

De Souza, J. F. (2001). *Atualidade de Paulo Freire: Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Nupep; CIIE.

De Souza, M. (2012). *Educação do campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST*. Vozes.

Debord, G. (1996). *La sociedad del espectáculo*. Anagrama.

Díaz M., C. J., (2010). Hacia una Pedagogía en Clave Decolonial: Entre Aperturas, Búsquedas y Posibilidades. *Tabula Rasa,* (13), 217-233.

Dimensión Educativa. (1996). Pedagogía y educación popular. *Aportes*, (41).

Dimensión Educativa. (2017). *Paulo Freire y Orlando Fals Borda: Educadores populares*. Laboratorio Educativo.

Dos Santos, T. (2000). *A teoria da dependência: Balanço e perspectivas*. Ed. Civilização Brasileira.

Dussán, C. M. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Depósito Digital de la UAB.

Dussel, E. (1978). *Filosofía y ética latinoamericana*. Universidad Santo Tomás.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Trotta.

Dussel, E. (2017). *Filosofías del Sur: Descolonización y transformación*. Ediciones AKAL.

Elizalde, A. (2008). La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. *Revista Internacional Magisterio,* (33).

Erazo, E. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *7*(2).

Escobar, A. (2003). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: Globalización o postdesarrollo. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 113-143). CLACSO.

Escobar, A. (2005). El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. En D. Mato (Coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela. http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/El%20postdesarrollo%20como%20concepto.pdf

Escobar, A. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de (re)sistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Abya Yala.

Estermann, J. (1998). *Filosofía andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Abya Yala.

Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Punta de Lanza; Carlos Valencia Editores.

Fals-Borda, O. (1978). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En *Simposio Mundial de Cartagena: Crítica y política en ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 209-249). Punta de Lanza; Universidad de los Andes.

Fals-Borda, O. (1981). *La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. Asociación Colombiana de Sociología.

Fals-Borda, O. (2007, agosto). *La investigación acción en convergencias disciplinarias* (Borrador 3). Conferencia para el premio Malinowsky y el premio Oxfam-América Martin Diskin.

Fals-Borda, O. (2016). *Una sociología sentipensante para América Latina: Antología*. CLACSO; Siglo del Hombre.

Fanon, F. (1986). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Fávero, O. (1983). *Cultura popular e educação popular: Memória dos anos 60*. Graal.

Fe y Alegría. (1981). *Fe y Alegría en el pensamiento del Padre José María Vélaz*. Fe y Alegría.

Fernández, B. (1996). *Educación popular y pedagogía de la diversidad*. MEPB-CEAAL.

Foucault, M. (1996). *Las tecnologías del yo*. Paidós.

Foucault, M. (1999). *Microfísica del poder*. La Piqueta.

Freinet, C. (1973). *Parábolas para una pedagogía popular*. Laia.

Freire, P. (1969). *Extensión o comunicación: La concientización en el medio rural*. ICIRA.

Freire, P. (1990). *Naturaleza política de la educación*. Paidós Ibérica.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (1996b). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (1986). *Por una pedagogía de la pregunta*. La Aurora.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós Ibérica.

Gabbert, K. y Lang, M. (2019). *Cómo se sostiene la vida en América Latina*. Fundación Rosa Luxemburgo; Abya Yala.

Gadotti, M., et al. (2003). Conclusión para que lleguemos allá juntos y al mismo tiempo: Cambios y significados de la educación popular en diferentes contextos. En *Perspectivas actuales de la educación* (pp. 363-404). Siglo XXI.

Gallego, R. (1998). *Discurso constructivista sobre las tecnologías*. Cooperativa Editorial del Magisterio.

Gantiva, J. (2007). *Un ensayo sobre Gramsci: El sentido de la filosofía de la política y la tarea de pensar*. Centro Internacional Miranda.

Garay, L. J. (2020a). *Hacia una visión estratégica de un programa estructural de transformaciones sociales y económicas en Colombia bajo un contexto internacional en transición. Algunas lecciones aprendidas con la sindemia del covid-19*. Planeta Paz; Desde Abajo.

Garay, L. J. (2020b). *La reconstrucción de las sociedades post-sindemia*. Planeta Paz.

García-Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.

García-Canclini, N. y Roncagliolo, R. (Eds.). (1985). *Culturas transnacionales y culturas populares en México*. IPAL.

García del Río, J. (1829). *Meditaciones colombianas*. J. A. Cualla.

García-Huidobro, C. E., Martinic, S. y Ortiz, S. (1989). *Educación popular en Chile: Trayectoria, experiencia y perspectivas*. CIDE.

García-Márquez, G. (1981, 8 de diciembre). *La soledad de América Latina* [Discurso de aceptación del Premio Nobel]. Nobel Prize.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. Paidós.

Gargallo, F. (2015). *Los feminismos del Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres desde 607 pueblos en nuestra América*. Desde Abajo.

Garzón, M. T. y Mendoza, C. (Coords.). (2007). *Mundos en disputa: Intervenciones en estudios culturales*. Pontificia Universidad Javeriana.

Ghiso, A. (1993). Diálogo de saberes en los procesos de educación popular. *La Piragua*, (7).

Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural: Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular*, (2), 28-37.

Giraldo, O. (2012). El discurso moderno frente al "pachamamismo": La metáfora de la naturaleza como recurso y el de la tierra como madre. *Polis*, (33).

Giroux, H. A. (1996). Paulo Freire y el origen del intelectual fronterizo. En *Placeres inquietantes: Aprendiendo de la cultura popular* (pp. 221-236). Paidós Ibérica.

Gómez, V. M. (1995). *La educación tecnológica en Colombia*. Universidad Nacional.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.

Gudynas, E. (2019). *Extractivismo y corrupción: Anatomía de una íntima relación*. Desde Abajo.

Guelman, A. y Palumbo, M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras: Formación en el trabajo de los movimientos sociales*. Ediciones El Colectivo; CLACSO.

Gutiérrez, F. (1985). *La educación como praxis política*. Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, G. (1971). *La teología de la liberación*. Centro Bartolomé de las Casas.
Habermas, J. (1975). *Perfiles filosófico-políticos*. Taurus.
Heller, A. (1972). *Sociología de la vida cotidiana*. Grijalbo.
Heller, A. (1990). *Más allá de la justicia*. Crítica.
Hleap, B. (1991). *La estrategia comunicativa en el programa de capacitación a distancia de educadores populares*. Universidad del Valle.
Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
Houtart, F. (2011). Los indígenas y los nuevos paradigmas al desarrollo humano. En *Vivir bien, paradigma no capitalista*. CIDES; UNAS Bolivia.
Huanacuni, F. (2015). *Vivir bien/Buen vivir: Filosofías, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
Huergo, J. y Fernández, M. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen vivir, vivir bien: Una utopía en proceso de construcción*. Ediciones Desde Abajo; Planeta Paz.
Illich, I. (1996). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Barral.
Jara, O. (1986). *Educación popular: La dimensión educativa de la acción política*. Centro de Estudios y Acción Social.
Jara, O. (1994a). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.
Jara, O. (1994b). Tres posibilidades de la sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización. *La Piragua*, (9).
Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja; CEAAL.
Jaramillo, R. (1998). *La modernidad postergada*. Gerardo Rivas.
Jonas, H. (1994). *El principio de responsabilidad: Bases para una ética en la sociedad tecnológica*. Herder.
Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Ciespal.
Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (p. 28). Graó.
Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3.ª ed.). Sage.
Klaus, A. (1996). Bibliografía de la pedagogía alemana contemporánea. *Revista Educación y Pedagogía*, *7*(14-15).
Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F. y Acosta, A. (Coords.). (2019). *Pluriverso: Un diccionario del posdesarrollo*. Icaria Editorial.

Koyré, A. (1999). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI.
Kuhn, T. S. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
Kurzweil, R. (2012). *La singularidad está cerca: Cuando los humanos trascendamos la biología*. Lola Books.
Kurzweil, R. (2019). *Cómo crear una mente*. Lola Books.
Kusch, R. (2000). El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica. En *Obras completas* (Tomo II). Editorial Fundación Ross.
Lander, E. (1994). *La ciencia y la tecnología como asunto político*. Nueva Sociedad.
Lázaro, F. (2016). *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*. Naranjo en Flor.
Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: La dimensión subjetiva de la política*. LOM.
Leis, R. (1989). *El arco y la flecha: Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. CEAAL.
Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.
Lévy, P. (1997). *As tecnologias da inteligência*. Brasiliense.
Luria, A. (1979). *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Editorial Fontanella.
Luria, A. (1980). *Los procesos cognitivos: Análisis sociocrítico*. Editorial Fontanella.
Lyotard, J. F. (1994). *La postmodernidad explicada a los niños*. Gedisa.
Machado, O. y Zibechi, R. (2010). *Cambiar el mundo desde arriba: Los límites del progresismo*. Desde Abajo.
MacIntyre, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética: Enciclopedia, genealogía y tradición*. Rialp.
Magendzo, A. (1994). La sistematización como acto comunicativo y su relación con el constructivismo. *La Piragua*, (9).
Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Anthropos.
Manacorda, M. (1996). *Marx e la pedagogia moderna*. Editori Riuniti.
Manjarrés, M. E. y Mejía, M. R. (2011). *La construcción de comunidades fundadas en NTIC del Programa Ondas* (Cuaderno 5). Colciencias.
Mariátegui, J. C. (1982). *7 ensayos sobre la realidad peruana*. Amauta.
Mariátegui, J. C. (1994). *Mariátegui total*. Amauta.
Mariño, G. (1988). *El dibujo espontáneo y la concepción de espacio en los adultos de los sectores populares*. Colciencias.
Martí, J. (2011). Nuestra América. En *Obras completas* (Vol. 6). Centro de Estudios Martianos; Ediciones Carisma Digital.
Martín-Barbero, J. (1986). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili.

Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Norma.

Martín-Barbero, J. (2005). Tecnicidades, identidades y alteridades: Desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. En J. Pereira, *Tecnocultura y comunicación* (pp. 25-54). Pontificia Universidad Javeriana.

Martín-Baró, I. (1976). *Problemas de psicología social en América Latina* (Compilación de textos). UCA Editores.

Martín-Baró, I. (1998). *La psicología de la liberación*. Trotta.

Martínez, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic.

Martínez, A. y Bustamante, J. M. (2014). *Escuela pública y maestros en América Latina: Historia de un acontecimiento (Siglo XVIII y XIX)*. Prometeo Libros; Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A., Unda, P. y Mejía, M. R. (2002). El itinerario del maestro: De portador a productor de saber pedagógico. En *Veinte años del Movimiento Pedagógico (1982-2002): Entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio; Corporación Tercer Milenio.

Mastini, R. (2018). *El decrecimiento como utopía concreta*. OpenDemocracy. https://www.opendemocracy.net/es/el-decrecimiento-como-utop-concreta/

Maturana, H. (1992). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Universitas.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Editorial Lumen.

Max-Neef, M. (2003, octubre). *Fundamentos de la transdisciplinariedad* (Cuadernillo 29). Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1997). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro*. CEPAUR.

McLaren, P. (1996). La postmodernidad y la muerte de la política: Un indulto brasilero. En A. de Alba (Ed.), *Postmodernidad y educación* (pp. 103-127). CESU.

McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and praxis in the age of empire: Towards a new humanism*. Sense Publishers.

Medina, P. (Coord.). (2017). *Pedagogías insumisas: Movimientos políticos, pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (Toms. 1-3). ECICH A.C.; UNICACH; CESMECA; Juan Pablo Editor.

Mejía, M. R. (1987). *Hacia otra escuela desde la educación popular*. CINEP.

Mejía, M. R. (1994). *La educación popular en construcción: Retos, puertos y extravíos de una búsqueda* [Tesis de maestría, CINDE-NOVA].

Mejía, M. R. (1995a). *Educación y escuela en el fin de siglo*. CINEP.

Mejía, M. R. (1995b). Recepción y uso de la educación popular: Hacia una comprensión de sus aprendizajes. En *Cultura y política en educación popular: Principios, protagonismo y negociación* (Ceso Paperback No. 22). CESO.

Mejía, M. R. (1996). *Transformação social*. Editorial Cortez.

Mejía, M. R. (1998). *A nadie echan si la casa es de todos: Negociaciones culturales con Aramendy a propósito de la refundamentación de la educación popular* [Manuscrito inédito].

Mejía, M. R. (2001a). Construir educativamente el conflicto: Hacia una pedagogía de la negociación cultural. *Nómadas*, (15), 24-39. http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/11-15/Pdfs%20Nomadas%2015/2-construir.PDF

Mejía, M. R. (2001b, mayo). *Las pedagogías en la educación popular: De los grandes paradigmas a las pedagogías contextualizadas* [Ponencia]. Congreso 30 años de Fe y Alegría, Colombia.

Mejía, M. R. (2004). Los desencuentros entre tecnología y educación. *Ciencia y Tecnología*, *22*(3), 5-15.

Mejía, M. R. (2005). *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.

Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) (I): Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. R. (2007, noviembre). *Las rebeliones de Fals: Una vida por dar forma y sentido a las epistemes subalternas* [Manuscrito inédito]. Homenaje a Orlando Fals Borda, Universidad Central, Bogotá.

Mejía, M. R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. R. (2011). *Las escuelas de la globalización: Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. R. (2014). *La educación popular del siglo XXI*. Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. R. (2015). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la educación popular*. CEAAL; Instituto McLaren.

Mejía, M. R. (2018). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular*. Editorial Crujía.

Mejía, M. R. (2020a). *Educación popular, raíces y travesías: De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Aurora.

Mejía, M. R. (2020b). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. R. (en prensa). Educaciones populares: Sus desafíos en la IV Revolución Industrial y la pos sindemia. En *Homenaje a Noel Aguirre*. OEI; CEAAL.

Mejía, M. R. y Awad, M. (2003). *Educación popular hoy: En tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.

Mejía, M. R. y Cárdenas, S. (2016). *Presentación del texto: La educación propia de los resguardos indígenas de Riosucio, Caldas*. CRIDEC; Planeta Paz; Oxfam.

Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. (2009). Las pedagogías fundadas en la investigación: Búsquedas en la reconfiguración de la educación. *Revista Internacional Magisterio,* (42).

Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica: Una búsqueda por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis y Saber, 2*(4). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248388007

Mesa, G. (2018). *Ambientalismo popular*. Ediciones Desde Abajo.

Mialaret, C. (1968). *Educación nueva y mundo moderno*. Vicens Vives.

Mora, A., Oviedo, A., Avella, A., Vega, E., Campuzano, C., Simbaña, F., Sánchez, J., Plaza, J., Giraldo, O., Lora, P. y Solano, R. (2020). *Buenos vivires y transiciones: La vida dulce, la vida bella, la vida querida, la vida sabrosa, la vida buena, la vida plenitud: convivir en armonía*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11253

Morin, E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Kairós.

Morin, E. (1989). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.

Morin, E. (1992). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.

Moulier-Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif: La nouvelle grande transformation*. Éditions Amsterdam.

Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Caminos para la paz desde las escuelas*. Expedición Pedagógica; Planeta Paz.

Muñoz, G. y Amador, J. C. (2018). Comunicación popular y educación. *Nómadas*, (49), 47-67.

Murillo, E. (2017). *Oralidad y sentidos de la formación de maestros en la Universidad Tecnológica del Chocó*. La Carreta Social.

Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Atlántida.

Nieto, J. (2008). *Resistencia: Capturas y fugas del poder*. Ediciones Desde Abajo.

Nolan, C. (Director). (2023). *Oppenheimer* [Película]. Universal Pictures; Bitters End, Inc.

Núñez, C. (1985). *Educar para transformar, transformar para educar*. IMDEC.

Núñez, C. (2004). *La ética de la revolución*. IMDEC.

Núñez, C. (1990). *Desde adentro: La educación popular vista por sus practicantes*. CEAAL.

Ortega y Gasset, J. (1982). Meditación sobre la técnica. En *Meditación sobre la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Alianza; Revista de Occidente.

Osorio, J. (1988). *La fuerza del arco iris: Movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*. CEAAL.

Oxfam. (2019). *Informe 2019 a la cumbre de Davos*. Oxfam.

Palma, D. (1993). *La construcción de Prometeo: Educación para una democracia latinoamericana*. CEAAL; Tarea.

Peresson, M., Cendales, L. y Mariño, G. (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa.

Pérez, D. y Mejía, M. R. (1997). *De calles, parches, galladas y escuelas: Transformación en la socialización en los jóvenes de hoy*. CINEP.

Pérez, E. (1962). *Warisata, la escuela Ayllu*. Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.

Pérez, E. (1985). *La escuela ayllu de Warisata*. La Paz, Bolivia: Papeles.

Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Pisso, F. y Rincón, L. H. (2010). La educación popular en las universidades colombianas. *La Piragua*, (32), 135-145.

Planeta Paz. (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el eje cafetero colombiano*. Planeta Paz; INCIDEM; Liga Española de Educación; AEXCID.

Ponce, A. (1978). *Educación y lucha de clases*. Ediciones La Pulga.

Pontificia Universidad Javeriana. y Colegios de la Compañía de Jesús (1993). Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico. Prefectura colombiana de la Compañía de Jesús.

Posada-Escobar, J. J. (1994). Pedagogía y educación popular. *Aportes*, (41), 9–18.

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural [PEBI-CRIC]. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una educación propia*. Consejo Regional Indígena del Cauca.

Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Nueva Imagen.

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

Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Editorial Magisterio.

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.

Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research, 6*(2), 342-386. https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 96). Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2010). América Latina: Hacia un nuevo sentido histórico. En I. León (Coord.), *Sumak Kawsay: Buen vivir y cambios civilizatorios* (pp. 55-71). FEDAEPS.

Quijano, A. (2012). El moderno Estado-nación en América Latina: Cuestiones pendientes. *Yuyaykusun*, (5). https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Yuyaykusun/article/view/254/243

Quintana, J. (1991). *Pedagogía comunitaria: Perspectivas mundiales de la educación de adultos*. Narcea.

Ramírez, J. (1996). *La sistematización: Espejo del maestro innovador*. Fundación CEPECS

Randle, M. (1998). *Resistencia civil: La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*. Paidós.

Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética: Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Nordan.

Rengifo, G. (1991). *El saber en la cultura andina y en occidente moderno*. PRATEC.

Rengifo, G. (2000). *La crianza recíproca y biodiversidad en los Andes*. PRATEC.

Rengifo, G. (2001). *Identidad cultural y lenguaje*. PRATEC.

Restrepo, P. (2022, octubre). La juntanza, uno de los súper poderes de la escuela. *Correo Pedagógico Educal*, (39), 38-40.

Rivera, S. (2018). *Un mundo CH'IXI es posible. Ensayo de un presente en crisis*. La Paz. Ediciones Tinta de limón.

Rodríguez, D., Taborda, M. y Toscano, N. (2020). *Resistir para reexistir: La discapacidad desde una perspectiva crítica*. Ediciones Desde Abajo.

Rodríguez, M. (1997). *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: Desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*. PROCEP; CENPROTAC; CEAAL; MEPB.

Rodríguez, S. (1975). *Obras completas* (Vols. 1-2). Universidad Simón Rodríguez.

Rodríguez, S. (1979). *Inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores.

Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Biblioteca Ayacucho.

Rostworowsky, M. (2002). *Estructuras andinas de poder: Ideología, religión y política*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Ruíz, J. O. (2015). *Masculinidades posibles: Otras formas de ser hombre*. Ediciones Desde Abajo.

Sáenz, M. P. (s.f.). *Sugar: Usando software libre para aprender*. Archive.org. http://www.archive.org/stream/SugarUsandoSoftwareLibreParaAprender/sugar

Sahlberg, P. (2015). *El cambio educativo en Finlandia: ¿Qué puede aprender el mundo?* Paidós; Planeta.

Said, E. (1990). *Orientalismo*. Ediciones Libertarias.

Santi, M. (2006). Sacha runa yacha, sumak allpa, sumak kawsay: Una alternativa de gestión propia del desarrollo. En *Retos del desarrollo local*. Abya Yala; Ildis.

Santoyo, L. y Múnera, L. (1985). *Sistematización de la práctica en educación popular*. Red Latinoamericana de CPIU.

Schwab, K., & Malleret, T. (2020). *COVID-19: The Great Reset*. Forum Publishing.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia: Discursos ocultos*. Era.

Serrano, J. (1990). *¡Eso sí, pa' qué! Hacia una teoría de la práctica pedagógica de la educación popular*. CINEP.

Serres, M. (Ed.). (1991). *Historia de las ciencias*. Cátedra.

Serres, M. (1992). *Le tiers instruit*. Gallimard.

Shiva, V. (1991). *Abrazar la vida: Mujer, ecología y supervivencia*. Instituto del Tercer Mundo.

Silva, E. (1985). *Elementos fundamentales de la concepción de la educación popular*. Managua: MEN Nicaragua.

Skinner, B. F. (1974). *Walden dos*. Fontanella FEB.

Stefanoni, P. (2011). ¿A dónde nos lleva el pachamamismo? Indianismo y pachamamismo. *Tabula Rasa*, (15), 261-264.

Streck, D. (2019). *Fontes da pedagogia latino-americana: Uma antologia*. Autêntica.

Suárez, H. (Comp.). (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico (1982-2002): Entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial del Magisterio; Corporación Tercer Milenio.

Tamayo, J. J. (2017). *Las teologías del sur: El giro descolonizador*. Trotta.

Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación en el futuro. En *Debates en educación*. Fundación la Caixa.

Torres, A. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2007). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. El Búho.

Torres, C. A. (1981). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Edições Loyola.
Torres, F. (1999). *Por caminos propios: Construcción pedagógica de la teología popular*. Dimensión Educativa.
Torres, R. M. (2002). *Entrevista con Paulo Freire*. APC.
Torres, R., Ghiso, A. y otros. (1992). Reflexiones sobre pedagogía. Papeles del CEAAL. Santiago de Chile. CEAAL.
Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
Tyler, R. (1992). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
Universidad Pedagógica Nacional. (2001-2005). *Expedición Pedagógica Nacional* (Vols. 1, 2, 4, 6, 7 y 9). Universidad Pedagógica Nacional.
Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En *Pedagogía: Discurso y poder*. Corprodic.
Vasco, C. E. (1996). Distintas formas de producción de conocimiento en educación popular. En *Procesos de conocimiento en educación popular*. CEAAL.
Vasco, C. E. (1998). *Constructivismo en el aula: ¿Ilusión o realidad?* Pontificia Universidad Javeriana.
Vega, E. (2017). *Revalorización de los saberes y conocimientos ancestrales de la nación Kallawaya*. Fundación Rosa Luxemburgo.
Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
Vio-Grossi, F., Gianotten, V. y De Wit, T. (1988). *Investigación participativa y praxis rural: Nuevos conceptos en educación y desarrollo social*. CEAAL.
Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
Walsh, C. (2003). ¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? En C. Walsh (Ed.), *Estudios culturales latinoamericanos: Retos desde y en la región andina* (pp. 11-28). Abya Yala.
Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas.
Watson, J. B. (1994). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 101*(2), 248–253. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.248
Wolton, D. (2004). *La otra mundialización: Los desafíos de la cohabitación cultural mundial*. Gedisa.
Wyneken, G. (1927). *Escuela y cultura juvenil*. Espasa Calpe.
Zabaleta, R. (2014). Las masas en noviembre. En *Bolivia hoy*. Siglo XXI.
Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Nueva Biblioteca Pedagógica.

Zambrano, A. (2009). Ciencias de la educación y pedagogía: Especificidad, diferencia y multirreferencialidad. *Educación y Cultura*, (48), 8-16.

Zambrano, A. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia*. Magisterio.

Zambrano, A. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad: La pesadumbre del presente*. Brujas.

Zea, L. (1975). *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica.

Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina: El "mundo otro" en movimiento*. Ediciones Desde Abajo.

Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Ariel.

Zúñiga, M. (1991). *¿Pa' dónde vamos? Educación y trabajo en el contexto de modelos de desarrollo*. Universidad del Valle.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de abril de 2026, en
Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá - Colombia