



LA EDUCACIÓN POPULAR EN IBEROAMÉRICA

Procesos históricos
y aportes para una
pedagogía liberadora

A EDUCAÇÃO POPULAR NA IBERO-AMÉRICA

Processos históricos
e contribuições para uma
pedagogia libertadora



Título de la obra:

La educación popular en Iberoamérica: Procesos históricos y aportes para una pedagogía liberadora

Título en portugués:

A educação popular na Ibero-América: processos históricos e contribuições para uma pedagogia libertadora

Coordinación:

Miriam Camilo Recio, República Dominicana
Nélida Céspedes Rossel, Perú
Jorge Osorio Vargas, Chile

Coordinación editorial:

María Ignacia Bensadón

Corrección del texto en español:

Marta Jiménez Maqueda

Corrección del texto en portugués:

Simone Nascimento Campos

Diseño y maquetación:

Agencia Yerro

© De los textos: sus autores

© De las imágenes: OEI

© De la edición: OEI

Este libro fue editado por la OEI en el marco de la celebración de su 75.º aniversario.
Madrid, enero 2025

NOTA ACLARATORIA
Uso del masculino genérico

Aunque la OEI es consciente de las recomendaciones sobre el denominado uso no sexista del lenguaje, en ocasiones se ha optado por utilizar el masculino genérico en aras de la sencillez y por economía del lenguaje. No obstante, se quiere destacar que, en la medida de lo posible, se ha tratado de introducir términos y expresiones inclusivos y que, en este sentido, cada autor ha utilizado los recursos que le han parecido más adecuados.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo	DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband Asociación Alemana para la Educación de Adultos	ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ALC	América Latina y Caribe	EA	Educación de adultos	OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ALER	Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica	EP	Educación popular	OMS	Organización Mundial de la Salud
ALV	Aprendizaje a lo largo de la vida	EPJA	Educación de personas jóvenes y adultas	OSC	Organizaciones de la sociedad civil
CAEU	Centro de Altos Estudios Universitarios	EPT	Educación para todos	PAEBA	Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos
CEAAL	Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe	ICAE	International Council for Adult Education Consejo Internacional de Educación de Adultos	PIA	Plan Iberoamericano de Alfabetización
CEBS	Comunidades eclesiales de base	IIFAC	Instituto Iberoamericano de Formación y Aprendizaje para la Cooperación	PIALV	Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida
CEDEE	Centro Dominicano de Estudios de la Educación	ILE	Institución Libre de Enseñanza	REPEM	Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe
CILPE	Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española	IMDEC	Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario	STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho Humano a la Educación	NTIC	Nuevas tecnologías de la información y la comunicación	YSP	Yo Sí Puedo
CM	Caravanas de migrantes	OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico		
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos	ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio		
CREFAL	Centro de Cooperación Re-				

01

02

03

Prólogo	5
Presentación	7
Reseña y testimonios en homenaje a Noel Aguirre	11
Reseña sobre Noel Aguirre	13
Dedicación a un padre y compañero de vida eterna	17
Noel Aguirre Ledezma: el legado de un educador sentipensante	18
Caminando con Noel	19
Noel Aguirre, el educador popular	21
Contexto sociohistórico de la educación popular en América Latina y el Caribe	23
Contexto de América Latina y el Caribe: los procesos de educación popular entre el siglo xx e inicios del xxi	25
Éxodo, exilios, desplazamientos y migraciones como lugares de enunciación y acción de la educación popular en Latinoamérica y el Caribe	41
La concepción de la educación popular: su desarrollo como pedagogía crítica y liberadora	51
Contexto sociohistórico de la Educación Popular en España y Portugal	61
La educación popular en España, un breve retrato	63
Seis paisajes con Paulo Freire al fondo	73
A educação popular em Portugal	83
La educación popular en la historia de América Latina y el Caribe	99
La educación popular prefreiriana	101
A educação popular entre os séculos XX e XXI: Paulo Freire	110
Educaciones populares, sus desafíos en la Cuarta Revolución Industrial y la postsindemia	120
La educación popular y la educación de personas jóvenes y adultas: aportes de la OEI y de otras experiencias de cooperación en la región	146

04

Desafíos actuales, vigencias y apuestas de la educación popular en Iberoamérica

América Latina y El Caribe

159

Crisis civilizatoria contemporánea y el accionar de las nuevas derechas: escenarios y desafíos del contexto global para educadores populares en nuestra América

161

Educaciones populares y epistemología del Sur: catorce desafíos epistémicos en tiempos de un capitalismo en morición o morimiento

165

Retos actuales y futuros para la educación popular feminista

171

Construir ciudadanía y el desafío de tejer redes y movimientos sociales a nivel local, regional y mundial

175

Educación popular, huellas de ayer y caminos de futuro

179

La educación popular y el reconocimiento de niños, niñas, jóvenes y personas adultas como sujetos sociales de derechos

182

La educación popular y sus posibilidades en la era de la educación virtual

186

Desafios e possibilidades da Educação Popular na Pan-Amazônia

189

Portugal y España

193

Desafios da educação popular em Portugal: «que fazer» entre quatro paredes?

194

Desafíos de la educación popular en España

198

Reflexiones para seguir caminando

200

Reseñas biográficas de autores

207

Bibliografía general

210

05



Prólogo

Para una concepción crítica, el analfabetismo no es una herida, ni una hierba dañina que debe ser erradicada (...), es la expresión concreta de una real injusticia social.

PAULO FREIRE, *Acción cultural para la libertad*

Este texto lo concebimos, como en su momento propuse al recordado Noel Aguirre, como parte de la celebración de los 75 años de vida e intensa actividad cooperativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entidad que hoy tengo el honor de liderar, así como para reconocer y poner en valor la educación popular en Iberoamérica. Objetivos a los que se sumó otro, tan imprevisto como indeseado: el fallecimiento del querido Noel, circunstancia que convierte este libro, también, en un homenaje a su constante compromiso con la educación popular y, por extensión, con el incalculable valor que tiene la educación para construir sociedades más justas y más libres; en resumen, para que todos y todas podamos vivir mejor en ellas.

No quiero servirme de este prólogo para anticipar lo que, sin lugar a dudas con mayor rigor y detalle, han desarrollado sus coordinadoras y las excelentes contribuciones que los diversos expertos han aportado, pero tampoco quiero desaprovechar la ocasión para compartir algunas reflexiones fruto de mi ya largo tránsito por la cooperación educativa iberoamericana.

Mi primera referencia, como no podía ser de otra manera, es a la OEI. 75 años acreditan un largo camino, pero podrían quedarse en el humo testimonial si no fuera porque su extensa presencia en la región la convierte en la organización líder de la cooperación educativa, cultural y científica iberoamericana; una cooperación Sur-Sur que realmente sucede, que hace que la OEI sea hoy



Mariano Jabonero, secretario general de la OEI

un bien público regional en el que, no obstante coyunturas, siempre la educación popular y, por extensión, la de jóvenes y adultos, estuvo presente.

Este texto tiene como objetivo reconocer la educación popular y poner en valor su contribución. No es un ejercicio de añoranza, sino de reivindicación y validación de la que es quizás la mayor contribución educativa de la región al mundo: sus referentes intelectuales son brillantes (Freire, Ezequiel, Rivero, Leis, Noel...) y sus logros, evidentes en términos de política pública, como lo demuestran los grandes avances que hemos logrado en materia de alfabetización y educación de jóvenes y adultos en nuestra región a través de programas como el PIA, aprobado en una Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, el Yo Sí Puedo, con gran presencia en diversos lugares, y los PAEBAS, cuyos resultados han merecido un reconocimiento generalizado.

No quiero concluir esta reflexión sin hacer referencia a algo que distingue a la educación popular (y que desautoriza a algunos de sus críticos), como es su apertura a la diversidad de miradas políticas y pedagógicas, lo cual es muy perceptible si se analiza con detalle la evolución histórica de su mayor referente intelectual, Paulo Freire, así como el prolongado debate que

durante años se ha producido, como testimonia este texto.

No es tiempo para apelar a la memoria histórica, sino para reivindicar el esfuerzo que muchos, entre ellos las organizaciones internacionales, hicieron —hicimos— para superar la pobreza, la desigualdad y el ejercicio irrestricto de los derechos humanos desde la educación, en un momento en el que la educación está siendo excluida de las grandes cumbres regionales a cambio de eventos empresariales y económicos, de cuya importancia no dudamos.

Queremos que la educación, y en particular la educación popular, siga siendo el eje promisorio de otro mundo mejor.

Concluyo agradeciendo a la familia de Noel su recuerdo cariñoso hacia su esposo y padre, y a Miriam Camilo Recio, Nélida Céspedes Rossel y Jorge Osorio Vargas su magnífica traba de coordinación de esta obra, así como a todos los que, con sus aportaciones, la han hecho posible, especial mención a la CEAAL que acoge a muchos de los colaboradores de este libro. Y, por supuesto, a María Bensadón, de la OEI, por hacer posible su edición.

Mariano Jabonero
Secretario general de la OEI



Presentación

El texto que se presenta, *La educación popular en Iberoamérica: Procesos históricos y aportes para una pedagogía liberadora*, es una gran oportunidad para rendir cuentas de la trayectoria de la educación popular (EP) y de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en la región iberoamericana. Es una iniciativa que se enmarca en el contexto de la celebración del 75.º aniversario de la fundación de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (1949-2024).

En su objetivo inicial, se tiene el propósito de escribir un libro que ayude a reconocer y poner en valor la educación popular en Iberoamérica para reflexionar y, fundamentalmente, profundizar acerca del devenir de la educación popular en Iberoamérica desde un punto de vista histórico, político, filosófico y pedagógico; así como sobre el aporte de la OEI en estos 75 años por una educación pública de calidad, emancipadora, inclusiva y transformadora que aporte al fortalecimiento de los procesos democráticos en la región, al reconocimiento de los derechos fundamentales y a la gran diversidad existente; que dignifique a la población más excluida del derecho a la educación en los países integrantes de la organización. En esta ocasión se hace explícito un segundo propósito: servir como homenaje a Noel Aguirre Ledezma, educador popular boliviano, director de la oficina de la OEI en Bolivia.

Recorrer la historia de la OEI es recorrer la historia de la cooperación iberoamericana. Como se expresa en el Espacio OEI de enero 2024, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es el mayor organismo de cooperación multilateral entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa.

En el marco de esta celebración, la publicación también tiene el propósito de servir como homenaje al legado de Noel Aguirre Ledezma, que, con pasión y coherencia, se destacó como educador popular en la región de América Latina y el Caribe, como trabajador y servidor público boliviano, inte-

grante del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), y como director de la OEI de Bolivia, en su último tiempo de existencia. Noel tenía el encargo de la Secretaría General de la OEI de coordinar la producción de un libro sobre educación popular y llegó incluso a definir aspectos preliminares (como los temas a priorizar), los cuales han sido tomados en consideración.

La OEI cuenta con más de 3000 personas trabajando para Iberoamérica, integradas en 20 países de la región y una red de oficinas nacionales distribuidas en el 83 % del territorio iberoamericano: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay, además de la sede de la Secretaría General en España. Esta red de oficinas en los territorios, cercanas a la población y a los procesos educativos y culturales más importantes, en cada país, constituye una plataforma de servicio comunicativo y de trabajo con características únicas.

La OEI es un actor de primer nivel cuando se piensa en la cooperación iberoamericana. En respuesta a las necesidades de las poblaciones más excluidas de derechos fundamentales, como el derecho a la educación, es un modelo de larga trayectoria de cooperación en la región y el primero de los organismos internacionales iberoamericanos. La misma concibe la educación, la ciencia y la cultura como herramientas para el desarrollo humano, generadoras de oportunidades para construir un futuro mejor para todos los seres humanos.

Para lograr los propósitos planteados en esta producción se ha contado con la colaboración solidaria de educadores populares, investigadores, estudiosos y protagonistas de los procesos de educación popular en la región, tal como se plantea en la propuesta inicial. Como expresaba Noel, «la redacción de un libro sobre educación popular, desde su enfoque metodológico, no puede menos que ser el producto de una acción comunitaria que reúne experiencias, análi-

sis y planteamientos desde distintas prácticas y reflexiones», y desde los distintos territorios.

También se han integrado especialistas en EPJA, la cual miramos de manera integral, superando la visión dicotómica de la realidad educativa de los más excluidos y las opciones de transformación impulsadas desde la educación popular, como concibió y desarrolló Paulo Freire desde su gestión de gobierno, como responsable de educación en el estado de São Paulo, en 1991.

Desde la perspectiva de la educación popular, se asumen la emancipación y la inclusión como aspectos fundamentales del ejercicio del derecho a la educación, de la población más excluida de los procesos de aprendizajes de calidad, sin discriminación, en diferentes escenarios formales, no formales e informales.

En el libro se presenta el aporte de la educación popular en Iberoamérica, con énfasis en América Latina y el Caribe (ALC), reconocido como un aporte significativo a los procesos históricos y a una pedagogía liberadora.

Aludiendo a la historicidad de la EP, podemos señalar que se ha ido gestando en el período republicano, retada a convertirse en una alternativa que nos desafía ante la irrupción de la tecnología en la educación; la educación popular, en los tiempos actuales y venideros, constituye una pedagogía crítica y un pensamiento pedagógico alternativo de la región iberoamericana para el resto del mundo.

Hay consenso en cuanto a que la educación popular es rica en diversidad de experiencias y, en términos de propósito, tiene una clara intencionalidad política: la transformación de la sociedad y de la educación a partir de una lectura crítica de un mundo en transición y que atraviesa por una crisis civilizatoria; por esas razones, el libro, en su sentido y contenido, vincula la mirada política con la mirada técnica, además de leer el contexto y la historia.

En el libro se toman en cuenta períodos históricos: en su redacción, se combinan experiencias relevantes de educación popular, el contexto social, económico y político del período histórico que corresponda (o que se aborde) y la expresión de la

educación popular, tanto en términos teóricos y prácticos como metodológicos, así como la importancia e impacto de los movimientos político-sociales y educativos que se gestaron en cada uno.

Al final de cada capítulo se incluyen actividades complementarias, con preguntas para la reflexión crítica, propuestas de técnicas participativas, así como documentos sugeridos para continuar profundizando en el tema en cuestión. Se espera que, como libro sobre educación popular, sea de fácil lectura, reflexivo, que dé cuenta de los avances y dificultades del momento, de las luchas de los movimientos políticos, sociales y socioeducativos, y de las diversas experiencias.

Dada la dimensión del trabajo, la coordinación para producir este libro, *La educación popular en Iberoamérica: Procesos históricos y aportes para una pedagogía liberadora*, ha sido llevada a cabo por un equipo integrado por Miriam Camilo Recio, de República Dominicana; Nélida Céspedes Rossel, de Perú; y Jorge Osorio Vargas, de Chile, con el acompañamiento de la Secretaría General de la OEI.

La definición de la estructura general del libro y los ajustes necesarios fueron asumidos como equipo: la planificación del contenido de la publicación, la selección del conjunto de autores y autoras de los artículos, así como la correspondiente invitación a cada una de las personas previstas para participar se hicieron de acuerdo a un conjunto de criterios acordados.

En nuestro recorrido sobre los caminos construidos por la OEI en la EP y la EPJA, tuvimos una agradable sorpresa: encontrar una foto, evidencia de cercanía, de José Torreblanca, secretario general de la OEI, y Paulo Freire en una charla en la sede de la OEI en Madrid, en 1991.

Una gran pléyade de educadores y educadoras populares de América Latina y el Caribe, España y Portugal, en el transcurso de alrededor de cinco décadas, han consolidado un acumulado y han dado cuerpo a uno de los paradigmas más sustantivos de la pedagogía contemporánea, la educación popular, la cual es la contribución más significativa del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial.



Todas las personas colaboradoras en la escritura del presente texto se destacan por su trayectoria, convicciones, aportes y planteamientos, desde sus distintas experiencias, reflexiones y vínculos históricos, con las prácticas de EP. Los mismos han contribuido de manera significativa a lograr el sentido y propósito de la publicación a la que aspira la OEI y que nos hemos propuesto en una acción colectiva y comunitaria a nivel iberoamericano, como la soñó nuestro compañero y amigo, el educador popular Noel Aguirre. Como responsables de la coordinación, estamos profundamente agradecidas por la actitud de colaboración expresada por cada persona invitada; su disposición y su compromiso son invaluable.

Agradecemos también las respuestas dadas a cada observación planteada para introducir mejoras: gracias por su receptividad; así como la colaboración de algunos colegas para la revisión de textos.

Constituimos un gran legado, somos parte de un movimiento que, con luces y sombras, tiene alrededor de cuarenta años, con presencia en todos los rincones de la región de ALC y en el Consejo de Educación Popular de América Latina y Caribe (CEAAL), desde donde hemos logrado grandes aprendizajes a partir de experiencias y reflexiones acompañadas con figuras de destacada relevancia, internas y externas, relacionadas, en diferentes momentos, entre ellas: Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Carlos Núñez, Raúl Leis, Nydia González, Fernando Cardenal, Lola Cendales, Oscar Jara, Carlos Rodrigues Brandão y Rosa María Torres, entre otras.

El libro está organizado en seis partes en las que se da cuenta de diferentes contenidos.

Primera parte

Con profundo sentido de solidaridad, se trabaja la memoria y legado de Noel Aguirre Ledezma, educador popular boliviano, latinoamericano y caribeño, con la participación de Marco Raúl Mejía, por su reconocida cercanía con la obra y pensamiento de Noel; con representantes de su familia, de amigos y amigas de su amada Bolivia y del Con-

sejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL); como Rosa Elva Zúñiga López, secretaria general de esta entidad en la que compartimos haciendo camino, durante décadas, en la construcción de un movimiento de educación popular (hoy, educaciones populares) que aporta a la lucha contra todas las formas de discriminación que limitan el ejercicio de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Segunda parte

Se aborda el contexto sociohistórico de la educación popular en Iberoamérica en un sentido amplio. Nélida Céspedes, de Perú, se refiere de manera específica al «Contexto sociohistórico de la educación popular en América Latina y el Caribe»; Alfredo Ghiso, de Colombia, trata sobre «Éxodo, exilios, desplazamientos y migraciones como lugares de enunciación y acción de la educación popular en Latinoamérica y el Caribe»; y Jorge Osorio, de Chile, se refiere a «La concepción de la educación popular: su desarrollo como pedagogía crítica y liberadora».

Tercera parte

Con el propósito de tener una visión global de la región iberoamericana, se incluyen en esta tercera parte aspectos sobre el contexto sociohistórico de

En el libro se combinan
experiencias relevantes
de educación popular;
contexto social, económico
y político del período
histórico que corresponda
o que se aborde

«La educación popular en España, un breve retrato», por Emilio Villegas, y de la «Educación popular en Portugal» (en portugués), por Pedro José Amorim *et al.* Además, se integra un artículo de Fernando de la Riva titulado «Seis paisajes con Paulo Freire al fondo» que narra, a través de seis momentos significativos, la influencia de Paulo Freire en la vida del autor y en la historia reciente de España, destacando su legado como educador y su inspiración para luchar por un mundo más justo y humano. Es un homenaje a su obra y un llamado a las nuevas generaciones para perseguir sus sueños con compromiso.

Cuarta parte

Esta parte está dedicada a la educación popular en la historia de América Latina y el Caribe. Alfonso Torres, de Colombia, presenta «La educación popular prefreiriana». Sergio Haddad, de Brasil, trabaja «La educación popular a finales del siglo xx y xxi: Paulo Freire, pensamiento y obra» (en portugués). Marco Raúl Mejía, de Colombia, aborda ampliamente «Educaciones populares, sus desafíos en la Cuarta Revolución Industrial y la postsindemia».

En «La educación popular y la educación de personas jóvenes y adultas: aportes de la OEI y de otras experiencias de cooperación en la región», Miriam Camilo, de República Dominicana, presenta los aportes más sustantivos de la OEI en campos invisibilizados por la cooperación internacional en general. Particularmente, hace referencia al Programa Iberoamericano de Alfabetización (PIA), así como a la continuidad educativa en educación básica de personas jóvenes y adultas. Se destacan otros programas de la OEI desarrollados en Iberoamérica y las estrategias utilizadas por la organización para su inserción en los territorios y para construir alianzas con gobiernos, entidades de la cooperación y de la sociedad civil.

Quinta parte

En la quinta parte se plantean los desafíos actuales, vigencias y apuestas de la educación

popular en Iberoamérica que emergen de las experiencias, análisis y reflexiones compartidas. Son desafíos que han resultado del acumulado existente en la región. Se organizan en dos bloques, los desafíos referidos a América Latina y el Caribe, y los desafíos para España y Portugal. El apartado dedicado a América Latina y el Caribe incluye las reflexiones de Rosy Goldar (Argentina), Benjamín Berlanga (México), Malú Valenzuela (México), Timothy Ireland (Brasil), M.a Eugenia Letelier (Chile), Catalina Andújar (República Dominicana), Francisco Cabrera (Guatemala) y João Colares (Brasil, en portugués); por parte de Portugal y España, se incluyen las propuestas de José Pedro Amorim (Portugal, en portugués) y Emilio Lucio-Villegas (España).

Estos desafíos nos dan aproximaciones a reflexiones concluyentes para seguir el camino, construyendo futuro y lo inédito viable.

Reflexiones para seguir caminando: Miriam Camilo y Nélida Céspedes

Como afirma José Saramago, respecto a lo que se puede llamar la esencia del ser humano, «somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos, sin memoria no existimos y sin responsabilidad quizá no merezcamos existir». Lo que quiere destacar es que el ser humano es histórico y está comprometido con su realidad. Esa memoria y ese compromiso son los que le otorgan el sentido a su existencia.

Reseñas biográficas de autores y bibliografía general

En esta última parte, se presenta una extensa bibliografía que da cuenta de la producción existente en la región, en el campo de la educación popular y de la educación de personas jóvenes y adultas. Se incluye también un anexo que recoge breves reseñas de las personas que han colaborado con diferentes aportes.



01

**Reseña y
testimonios
en homenaje
a Noel Aguirre**





Reseña sobre Noel Aguirre

Marco Raúl Mejía Jiménez
(Colombia)

*Noel, el «cuenta conmigo», por ahí anda.
Palabras para continuar conversaciones.*

Si he visto más, es poniéndome sobre los hombros de gigantes».

Esta frase, atribuida a Isaac Newton en una de sus cartas, refiriéndose a los trabajos de Descartes y Hooke, puede ser aplicada a nuestro compañero de luchas Carlos Rodrigues Brandão y hoy a nuestro Noel Aguirre Ledezma. Hace unos meses le envié a Noel el artículo que había escrito sobre Brandão para la revista del Instituto Paulo Freire, de España, y me bromeó diciéndome: «¿Y cuando yo me muera vas a escribir así de potente sobre mí?». Y una broma de ayer se convirtió en certeza de hoy, atravesada por lágrimas, dolores en el alma, sentarme a mirar amaneceres y sentir que los dos todavía están por ahí, cada uno con su particular manera de ser y de regalarme la alegría de las conversas y de su sabiduría, tratando de construir otros mundos en medio de las diferencias y las reelaboraciones. En algún momento conversamos los tres de la posibilidad de escribir un texto sobre los sentidos de hoy para hablar de educaciones populares, en plural.

Hoy, en medio de nostalgias, añoranzas y saudades, los traigo para escribir unos párrafos que me duelen en el alma, a la vez que encharcan mis ojos mientras que, como escritor descalzo, voy recogiendo ideas en mi cuaderno de notas que, al volverlas a mirar, son tantas que no sé por dónde empezar. Porque ahí está el amigo, el compañero, el cómplice, pero, ante todo, el ser humano sencillo, fraterno, claro, sin petulancias, a pesar de la base matemática en su formación y las altas dignidades que ocupó en Bolivia, como uno de los representantes de la educación popular más preclaro en este continente.

Ese «cuenta conmigo que escuché muchas veces en nuestras conversaciones, desde finales de los años ochenta del siglo pasado en que nos conocimos hasta sus últimos viajes a Colombia, al Foro Educativo Nacional en octubre de 2023, y su participación a fines de noviembre del mismo año en el Encuentro Internacional de Educación Popular celebrado en Popayán, convocado por la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca, donde también nos acompañó nuestra sabia Inés Araujo, de Brasil; presencias en donde discutíamos la propuesta de este libro, para el cual escribo hoy de manera póstuma, que él había logrado hacer posible con los directivos de la OEI.

Siempre recordaré la conversación cuando le ofrecieron en Bolivia llevar la representación de la OEI y sus indecisiones para aceptar, por las consideraciones críticas que había tenido en su función de viceministro de Educación con esta organización. Recuerdo alguna intervención suya en un seminario en Bogotá, con presencia de los ministros de los países miembros y al cual me invitaron, y todavía resuenan en mí sus palabras sobre un documento que se discutía y que lo llevó a afirmar en su intervención que ese documento debía ser mejorado para construir otra cooperación y, en su preocupación de no tener más cambios, afirmó: «No es más que un nuevo desembarco de las carabelas» (cito desde mi memoria). Sus conversaciones con el nuevo directorio de dicha institución le permitieron vincularse en este último período.

Esta anécdota me permite afirmar que, teniendo Noel una gran capacidad de concertación, se permitía cierta firmeza en sus posiciones. Yo le bromeaba diciéndole: «Eres el sentipen-

sante que nos esbozó Fals Borda». Él reía y me decía: «Es que tú a veces eres muy anarquista, pero así te queremos y respetamos». Por ello reconozco en Noel ese educador popular integral que nunca renunció a esa condición y que recorrió todos los caminos y procesos a lo largo de su vida, desde maestro de aula, pasando por organizaciones sociales como miembro activo, coordinador de proyectos, director de ellos, miembro de redes y funcionario de Estado, pero siempre definiéndose como educador popular. Cómo no recordar su entrevista a una revista de un sindicato colombiano cuando decía:

La relación de la educación popular con las acciones del Estado deben ser relaciones constantes con el propósito de que exista una dinámica cambiante, modificadora y transformadora. Debe existir permanentemente un ejercicio de crítica, pero también de autocrítica por parte de cada docente en el país, puesto que un maestro sin investigación, sin ética, sin compromiso social ni innovación ni transformación perenne no es un profesional reconocido como tal, y mucho menos puede ser un maestro así, que se circunscribe a las premisas de la educación popular. La gran mayoría de los docentes ha sido formada bajo estas modalidades de la educación popular definida como política de Estado.¹

A comienzos de los años 90, fue muy activo con los sindicatos de maestros de Bolivia y lo acompañamos a propósito de la experiencia del movimiento pedagógico colombiano y los acuerdos con Juan Carlos Pimentel para desarrollarlo en el sindicato de maestros rurales, lo que permitió también construir un escenario para la discusión de la nueva ley de educación y el movimiento de constituyente educativa que se hizo con compañeros y compañeras del sin-

dicato colombiano FECODE. Este proceso, con las particularidades de su país, se realizó en coordinación con el episcopado boliviano y con el compañero Lalo González, encargado de educación y pastoral social.

Este trabajo quedó trunco por el triunfo de Gonzalo Sánchez de Lozada, quien llevaba como fórmula presidencial a Víctor Hugo Cárdenas, quien en varios elementos había descalificado la educación popular en Bolivia, señalándola de suplantar y occidentalizar el movimiento indígena. Con su triunfo se profundizó la asesoría del Banco Mundial a través de funcionarios de países vecinos para la nueva ley de educación boliviana, quienes descartaron lo que se había avanzado en ese proceso más movimientista.

Cómo no recordar una anécdota con Noel, ya siendo viceministro, en un debate en un foro educativo donde participaba alguien del sindicato de maestros urbanos de ese país, quien luego de la intervención de Noel presentando la Ley n.º 070 (Ley de Educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez»), mostrando sus fundamentos en el Estado plurinacional *suma qamaña* y la identidad basada en la interculturalidad, el representante sindical atacó de manera burlesca el planteamiento señalando el retroceso de Bolivia a formas atrasadas de la premodernidad, y que eso era rendir culto a dinámicas que habían sido disueltas por las fuerzas productivas del desarrollo del capitalismo. En la segunda vuelta de respuestas, Noel tomó el apellido del compañero y le mostró cómo su identidad familiar estaba enraizada en esas culturas ancestrales que él negaba, y remató diciéndole que con su formación política de cierta izquierda había logrado una separación entre la vida y las teorías políticas de militante y sus implícitos ideológicos. Cerró recordándole, en lengua, alguna de esas tradiciones que él negaba, pero seguían vivas.

1 Aguirre Ledezma, N. (2015). La educación popular, eje fundamental dentro de la política de Estado en Bolivia. *Pensamiento Popular*, (2), 39-44. La revista *Pensamiento Popular*, publicada por el Centro de Estudio e Investigación Docente CEIDASOINCA, es uno de los medios de comunicación de la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (ASOINCA).

Luego, conversando sobre lo ocurrido, encontré la sintonía y la unidad con ese enunciado cuando, en nuestro trabajo de sistematización de educación propia, el mayor Nelson, del resguardo La Montaña, siempre nos recordaba como esa dificultad de esa idea de progreso y desarrollo se hacía más difícil para enunciar otros mundos que no fueran los de ir hacia adelante. Y hacía su enunciado de «adelante es atrás», sobre el que luego conversaríamos muchas veces con Noel mostrando los otros sentidos de las interculturalidades que nos llevan a encontrar esa unidad en las utopías del atrás y el adelante, y que en el último tiempo era una de las maneras en las que él quería resolver este libro y se preguntaba metodológicamente cómo hacerlo. Ello por momentos nos llevó a conversar y retomar la propuesta de Orlando Fals Borda y su *Historia doble de la costa*.

Cuando iba a Bolivia, sabía de mi gusto por ir al mercado, a los restaurantes con la gastronomía local. Siempre me llamó la atención cómo era

reconocido en esos lugares y la manera afable de relacionarse con los diferentes contertulios, sin hacer diferencia entre ellos, y algo muy peculiar era la manera de preguntarles por algunos miembros de su familia. Cuando le tomaba el pelo diciéndole que su fama lo precedía, siempre me respondía con su clásico «déjate de cosas».

Esta cercanía y cariño fue notable cuando, en el Congreso Mundial contra el Neoliberalismo Educativo, donde nuestro reciente amigo y compañero mexicano Mauro Jarquín, integrado a estas líneas de la educación crítica y popular, se asombraba de su sencillez y de esa tomadura de pelo colectivo que con Fernando Lázaro, de Argentina, se había organizado en torno a un sombrero panameño que había comprado Noel en veinte dólares, pero en la broma se decía que le había costado arriba de mil, y muchos de los participantes le preguntaban si era cierto. En algún momento se volvió asunto de la plenaria en su despedida.



Noel Aguirre, director de la OEI en Bolivia desde septiembre del 2022 hasta el día de su fallecimiento, el 2 de enero 2024.

La broma continuó con nuestro colega mexicano cuando se marchó Noel y le solicitamos escribirle su falta de cortesía con semejante personalidad, que había tenido las más altas dignidades de pensamiento y política en nuestro continente. Todo esto en complicidad con el mismo Noel, que aceptaba realizar con nosotros la pilatuna en medio de risas y quejas por el papel que le colocábamos.

Nunca, ni en el golpe, se
permitió salir al exilio en
Argentina o Colombia.
Nunca claudicó a sus
lealtades al proyecto
político boliviano

Un hecho que para mí sintetiza ese carisma de Noel fue que nunca, ni en el golpe, a pesar de todas las consejas que se hicieron y las dificultades que se le presentaron, con los intentos de judicialización que lo llevaron a resguardarse en su comunidad de origen y afrontar la crisis allí, se permitió salir al exilio en Argentina o Colombia. Allí tuvo que afrontar la sindemia sobre su núcleo familiar y, además, su crisis personal a interpretaciones que se hicieron sobre su comportamiento en esas aciagas horas, en las cuales nunca claudicó a sus lealtades al proyecto político boliviano, el que se dedicó a explicar participando de múltiples foros nacionales e internacionales después de que se restableció este proyecto en el gobierno.

No puedo cerrar estas palabras sin mencionar un asunto que fue permanente durante todos los tiempos y lugares que compartimos, aun en

su periplo de funcionario público: su preocupación por la suerte del CEAAL y su insistencia en la necesidad de apoyarlo y revitalizarlo como lugar de juntanza de las y los educadores populares en el continente. Siempre convocó a la reintegración de quienes se habían alejado. Él mismo dio ejemplo de ello cuando retomó la vinculación a alguno de los grupos de trabajo que se habían creado, lo cual significó para él una cruzada por invitar a muchas personas que se habían alejado para volver a recomponer esa dinámica.

Cuando intento conversar y hacer consultas para este escrito, busco a Marcia Arana, amiga de Noel y mía que nos acompañó en muchas jornadas como educadora popular, quien me hizo caer en la cuenta de algo que le decían siempre las personas cercanas que trabajaban con él directamente y que ella reconocía como uno de sus valores para trabajar en equipo: siempre tenía su posición y una peculiar manera de escuchar e integrar los aportes de los demás, de modo que podía consensuar sin renunciar con claridad a su punto de vista.

Para cerrar, quiero dejar abierta esa conversación que tuvimos en nuestro último encuentro en Popayán, en noviembre de 2023, a partir de lo que habíamos conversado en el foro sobre la idea de realidad y territorio, y las polisemias en torno a él.² Allí afirmaba que veía con gran preocupación como la idea del Buen Vivir (*suma kawasay*) y el Vivir Bien (*suma qamaña*) estaba cada día más reducida a lo material, perdiendo toda la potencia espiritual, y recordábamos a Xavier Albó, otro grande de nuestra América que precedió a Noel en su día. Gracias, hermano, amigo, compañero Noel; buen viaje, buen viento, buena mar. Hasta siempre.

2 Véase Planeta Paz. Píldoras de Paz [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=inkBkYNlaW0>

Dedicación a un padre y compañero de vida eterna

A nuestro amado padre, esposo, maestro:

A través de nuestras palabras, buscamos plasmar la esencia de Noel Ricardo Aguirre Ledezma, un ser que trascendió los límites de lo temporal para convertirse en una presencia eterna en nuestras vidas.

Papá fue un ser excepcional, un padre y esposo entregado; dedicó su vida a la transformación de la educación, no solo en las aulas, sino en el lienzo de la vida misma. Su misión era trabajar por difundir y plantear acciones donde la vida fuera el centro de la relación ser humano-comunidad-madre tierra-cosmos. Así fue nuestra fortuna de vivir y crecer con él, ya que de diferentes formas despertaba en nosotras la curiosidad, nos impulsaba a cuestionarnos y a buscar nuestras propias respuestas, pero también nos daba palabras de certeza cuando más lo necesitábamos. Recordamos con cariño sus diagramas en servilletas, folletos o papeles, herramientas con las que ilustraba sus ideas y nos guiaba hacia el conocimiento.

Era un constructor de comunidades. Su corazón generoso lo llevó a rodearse de personas a las que consideraba familia, brindándoles apoyo, sabiduría y amor incondicional, amor que le fue retribuido en todo momento y sobre todo en los más difíciles. Nos enseñó que el verdadero conocimiento reside en compartirlo y utilizarlo para el bienestar de las comunidades.

Su legado no se limita a palabras, sino a acciones que forjaron nuestro carácter y dejaron una huella imborrable en nuestras vidas. En los últimos años se embarcó en un viaje de autodescubrimiento, cultivando su espiritualidad, explorando su lado artístico y conectándolo con la naturaleza. Nos ins-

piró a vivir cada instante con plenitud y a perseguir nuestros sueños con pasión.

Su amor por la vida se reflejaba en cada momento que compartíamos en familia. Disfrutaba de la unión, las risas y las pequeñas cosas que nos hacían felices.

Su sueño fue escribir e ilustrar su propio libro con sus experiencias y aprendizajes. Creíamos que con su partida esto ya no sería posible, pero ¿qué creen? Él ya escribió en los corazones y mentes de nosotras, de toda la familia y de muchísima gente.

Papito, no fuiste un instante, eres eterno. Tu presencia vive en cada recuerdo, en cada enseñanza, en cada sonrisa que brota en nuestros rostros. Tu espíritu nos acompaña en cada paso que damos, guiándonos.

Con amor eterno,

Tus hijas Noe, Dani y Anita; y tu esposa Deli

Era un constructor de comunidades. Su corazón generoso lo llevó a rodearse de personas a las que consideraba familia

Noel Aguirre Ledezma: el legado de un educador sentipensante

Marisabel Paz Céspedes
(Bolivia)

El propósito de este pequeño escrito es mostrar un poco del ser humano y profesional que fue Noel. Escribo desde el corazón y desde el pensamiento.

Mis pasos en el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) marcaron un antes y un después en mi vida, porque fue un espacio de formación y de aprendizajes permanentes, rodeado de libros, debates y un ambiente excitante de ideas, donde tuve la fortuna de conocer a Noel Aguirre. Un hombre del que aprendí que la educación es un hecho político; me abrió los ojos al poder transformador que tiene la educación y me transmitió su pasión por ella y un amor eterno por la educación popular.

Noel era un maestro nato, tenía esa chispa especial que te atrapaba cuando lo escuchabas; sus charlas, sus conferencias, sus talleres eran espectaculares. Tenía la capacidad de entrelazar la teoría con la práctica de forma magistral para llegar a públicos diversos en todos los sentidos. Sabía llegar a la gente utilizando ejemplos que ilustraban sus conceptos; te llenaba de preguntas invitándote a la reflexión, la construcción de propuestas y la posibilidad de generar cambios y transformaciones.

Noel creía firmemente en el derecho a la educación para todos y todas. La educación debía ir mucho más allá de la simple transmisión de conocimientos; tenía que ofrecer una educación de calidad, una educación cuya intención fuera la de empoderar a los sujetos sociales para el cambio y la transformación.

Su pasión y su compromiso con la educación fueron inquebrantables. Fue desde el CEBIAE que impulsó investigaciones y acciones educativas, forjó

alianzas con instancias públicas y privadas, organizaciones sociales originarias, campesinas y otras del ámbito educativo en todo el país, dando lugar a foros de debates y otras iniciativas para establecer el estado de la situación educativa regular, alternativa, especial y superior, con el propósito de plantear lineamientos de políticas educativas. Estas acciones dieron paso a la constitución del Foro Educativo Boliviano como una instancia plural de encuentro de ideas, reflexión, debate y construcción de políticas públicas.

Su mayor contribución se centró, en el marco de la Ley n.º 070, en trabajar por el cambio, la transformación y la cualificación de la educación alternativa y especial, mostrando nuevamente su compromiso con la inclusión, la equidad y la calidad educativa. Como servidor público, Noel desempeñó diversos cargos, pero creo que, como viceministro de Educación Alternativa y Especial, lideró importantes procesos, acciones e iniciativas de políticas públicas que buscaban mejorar la calidad de la educación para hombres y mujeres mayores de 15 años que habían sido olvidados o marginados de su derecho a la educación.

Sin duda, Noel ha sido un hombre polifacético: maestro, director, servidor público, miembro activo del CEAAL y, en los últimos años, director de la oficina de la OEI en Bolivia. Además, era un apasionado del dibujo y la escritura, dos artes que le permitieron expresar su sensibilidad y creatividad.

Como bien dijo Noel en una de sus últimas publicaciones de Facebook: «Y seguirá la vida, los pájaros seguirán cantando, los árboles seguirán dando frutos, y nosotros seguiremos caminando, andaremos por ahí...». Y así será, querido Noel. Seguiremos caminando, siendo hombres y mujeres «sentipensantes».

Caminando con Noel

Reynaldo Yujra Quispe
(Bolivia)

En el Estado deben existir espacios de crear e innovar, y no solo de mantenimiento.

NOEL AGUIRRE LEDEZMA

En estos párrafos intento narrar la amplia trayectoria de un amigo, maestro, educador popular y compañero de trabajo que fue en el Ministerio de Educación de Bolivia, con quien tuve la oportunidad de compartir y construir sueños que se convertirían en política pública del sector educativo. También han formado parte de este proceso otros educadores, hombres y mujeres, activistas que habían incursionado en la función pública. Sin darnos cuenta, fácilmente, habían pasado diez años de trabajo comprometido, desde la elaboración e implementación de la Ley de la Educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez». Noel Ricardo Aguirre Ledezma, de raíces mineras de Oruro, profesor de matemáticas, trabajó muy de mano de la pedagogía de la liberación, la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, las escuelas ambulantes de la región altiplánica y aquellas experiencias educativas de las tierras bajas de mi país.

Nuestro educador popular, que ahora está en el *alaxapacha* (mundo de arriba), siempre demostró ante las y los educadores y la sociedad una dedicación y pasión particular por la educación. Por la responsabilidad y compromiso que le caracterizaban, para nosotros era una escuela de aprendizaje comunitario.

Noel colocaba en las reuniones técnicas temas nuevos de análisis crítico y planteaba preguntas que ayudaban a reflexionar. Un ejemplo a recordar siempre fue cuando se centralizaban los aportes que se recogían de los eventos realizados con maestras y maestros, organizaciones sociales e instituciones respecto a la Ley N.º 070, del proceso de elaboración del currículo educativo, los reglamentos y del trabajo de la propuesta técnica de la formación docente del Programa de Formación

Complementaria para Maestros y Maestras en ejercicio (PROFOCOM). Para el entonces equipo técnico del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, sorprendían su capacidad y su firmeza para hilar ideas a partir de la lectura de la realidad desde lo económico, político y cultural; no se encerraba lo educativo con lo meramente didáctico o procedimental.

Desde tempranas horas se iniciaba el trabajo acompañado con un desayuno que, en algunas ocasiones, contenía el café yungueño (región cálida de La Paz), su pan marraqueta y queso; cuando se tenían reuniones, muchas veces, hasta altas horas de la noche, la coca y la legía (endulzante de la coca) eran infaltables. Noel nos planteaba que son necesarias la descolonización educativa, la lucha anticolonial y la conciencia social para un verdadero cambio en el país; recalcaba que el futuro está atrás, es decir, que hay que construir el futuro a partir de la historia. Ayudó en la edificación y posicionamiento de la educación alternativa dentro del sistema de educación de Bolivia.

En el período entre 2009 y 2019, el entonces equipo técnico, conformado por profesionales del ámbito educativo, junto al personal administrativo y el más carismático Eduardo Mamani (el Juancito Pinto, el más querendón de las niñas y niños de Bolivia), teníamos como retos de trabajo, enfatizados por Noel, la inclusión educativa, la educación comunitaria, la educación productiva y la desescolarización de la educación alternativa.

El trabajo que habíamos encarado bajo el liderazgo de nuestro maestro Noel está presente y en pleno funcionamiento: i) el Centro Plurinacional de Educación Alternativa a Distancia (CEPEAD), por el cual hoy gozan de educación comunidades

bolivianas y bolivianos que radican en 33 países del mundo, organizaciones sociales y productivas que reciben educación en la modalidad no formal desde el área de Educación Permanente; ii) el 90 % de maestras y maestros de Educación Alternativa y Especial formados a nivel de licenciatura en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; iii) el Sistema de Información Educativa implementado para el registro y certificación de más de 250 000 participantes/estudiantes cada año; iv) el impulso de la alfabetización y posalfabetización; v) los trabajos de investigación y producción intelectual publicados a nivel nacional e internacional desde la experiencia boliviana; vi) el posicionamiento institucional del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, entre otros aportes.

Existen muchas anécdotas que puedo recordar ahora. Un viernes en la tarde, nuestra directora general recibió instrucción del viceministro Noel Aguirre: debíamos entregar el cuaderno de planificación curricular hasta horas de la noche, para que posteriormente el día lunes fuera distribuida en la capacitación a maestras y maestros. Nosotros, obedientes, continuamos el trabajo fuera de las instalaciones, porque en todas las áreas teníamos que presentarlos en la madrugada en el Ministerio de Educación en cuanto el jefe convocara, así que manos a la obra. De este ajetreo salieron dos anécdotas:

1. Fuimos llamados a la sala de reuniones a las 3 de la madrugada, tuvimos que ingresar a las oficinas del ministerio y despertamos de su lindo sueño a los guardias de seguridad, que nos miraron con rareza y asustados, y nos preguntaron: «¿Qué hacen ustedes aquí y a estas horas?, ¿de qué bar se están recogiendo y al parecer están sobrios?». Nosotros respondimos: «Tenemos que presentar un trabajo al vice Noel». Y ellos nos respondieron: «No lo creemos». Acompañados por el cuerpo de seguridad, subimos a la sala de reuniones, donde los guardias, sorprendidos por la hora, confirmaron que nos esperaba el maestro Noel. Él se rio y nos dijo: «Pasen. Si no presentan bien el trabajo de planificación curricular, quedarán arrestados este fin de semana». Así fue su broma. Fue una madrugada cargada de nervios,

pero nos había contagiado su compromiso, porque solo así se puede comprender nuestra obediencia y dedicación.

2. En mi equipo había un compañero que nos estuvo ayudando hasta la madrugada en la redacción de la planificación curricular; pasadas las 3 de la mañana sonó su teléfono celular, identificó el número y dijo: «Es mi esposa, ¿qué hago?». Nervioso, el amigo contestó: «Estamos trabajando en el ministerio». Ella le respondió: «No lo creo, ¿pero estás sano?». El amigo, para no tener problemas, le pasó el celular a la directora general y ella le dio toda la explicación, y la esposa se despidió y diciéndole: «Ténganlo en sus oficinas que yo iré a rescatarlo en dos horas».

En mi país llegó el golpe de Estado en noviembre de 2019. El entonces presidente Evo Morales salió exiliado a México. Quien en aquel momento era el ministro de Educación, Roberto Aguilar, y nuestro viceministro Noel Aguirre renunciaron al cargo; lo propio sucedió con el equipo técnico. Mi persona, un año antes de que sucediera la crisis política, renunció al puesto laboral. Cada uno nos distanciamos, la comunicación fluida que teníamos con Noel había tomado otro ritmo. A finales de 2023 nos anoticiamos que nuestro maestro estaba delicado de salud, nos preocupó muchísimo. El 2 de enero de 2024 salió la noticia de que Noel Aguirre Ledezma dejó esta vida. Quedamos sorprendidos y muy tristes.

Reconocimiento y agradecimiento al maestro Noel, con quien caminamos en esta tarea apasionante de la educación de los sectores populares, por su aporte, dedicación y compromiso de trabajo, donde las grandes mayorías y las futuras generaciones seguiremos construyendo una nueva sociedad con pensamiento emancipador, una mente y acción descolonizadora y despatriarcalizadora en el horizonte del Vivir Bien.

Amigo Noel, tus enseñanzas perdurarán en nuestras mentes; las nuevas generaciones nos comprometemos a seguir tus huellas. Gracias por ser nuestro amigo y compañero de trabajo. Que la Pachamama y el Sol Inti te cuiden, querido maestro Noel, ¡hasta pronto!

Noel Aguirre, el educador popular

Rosa Elva Zúñiga López
(México)

Conocí a Noel en el marco de la reunión de ministros de Educación en Bolivia, en el año 2018. Tenía el cargo de viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Como parte de ese evento y en articulación con el colectivo CEAAL Bolivia, organizamos un conversatorio en torno a los desafíos de la educación popular en Bolivia. Noel fue un educador popular en toda la extensión de la palabra, día a día daba cuenta de su estar en el mundo, hablaba de lo bello, pero también de lo duro de la vida, de otro mundo posible, de un Buen Vivir. En el año de 1998, Noel Aguirre fue electo para ser parte del Consejo Directivo de CEAAL. Su compromiso con la educación popular liberadora y la educación pública estuvo presente en su vida. Fue coordinador del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas de CEAAL, del 2021 al 2022.

Recordar los planteamientos de Noel es de gran valía. En el año 2004 escribió un texto en la revista *La Piragua*¹ donde señala: «Nos cuesta incluirnos en la escuela, es más, muchas veces tendemos a definirnos contra ella... de alguna manera, este ha sido el continuo que ha marcado nuestra historia». Señala también: «Hoy nos encontramos en un escenario de tensionamientos civilizatorios entre el capitalismo industrial que aún es parte de nuestra realidad, el capitalismo globalizado que es la marca contemporánea de la ideología liberal, y una visión integral, interdependiente y holística que podríamos denominar comunitarismo originario. En este escenario tenemos que optar». Noel plantea también la reconstrucción de imaginarios como parte de la pugna del poder.

Sostiene que «la capacidad de crear el bagaje cultural que desmonte el ordenamiento social vigente y que desestructure las «verdades» sobre las que

se han cimentado las formas contemporáneas de poder, es parte de nuestra lucha política y educativa». Plantea también que el poder tradicional generalmente afirma que «lo Político, es el usufructo del poder que se genera en el «voto ciudadano»», que «las burocracias han reemplazado a la voz, el sentimiento y el pensamiento del pueblo», que «la educación es un hecho pedagógico, restringido a las escuelas y aulas, por lo tanto, reservada sólo para determinados actores, por ejemplo: maestros, técnicos, Ministerios de Educación» o que «la participación social es formal y restringida, por ello, por lo general se remite a la transferencia de información y la operacionalización de acciones definidas en las esferas del poder».

Asimismo, señala:

Nos debiera interesar desarrollar comprensiones contrahegemónicas de lo político, la política pública, la educación y la participación social como principios básicos iniciales para construir políticas públicas con enfoque popular. (...) Siguiendo a Manuel Canto Chac (1994), (...) gobernar también desde la sociedad. (...) Emitir discursos y desarrollar prácticas contrahegemónicas, nos permitirá seguir refundamentando la educación popular desde nuestros principios y la reconstrucción de nuestras formas de intervención.

En este artículo, Noel también plantea:

La incidencia en políticas públicas es una opción ética, de afirmación de ideales y posiciones políticas frente a un contexto injusto, inequitativo, inmoral y monocultural. Precisa-

1 Aguirre Ledezma, N., y Rodríguez Bazán, L. A. (2004). Políticas públicas educativas con participación social: Un medio para reconstruir concepciones y prácticas desde la educación popular. *La Piragua*, (20), 173-178. <https://ceaal.org/v3/lapiragua20/>

mente, el resultado de la incidencia también debería contribuir a transformar tanto las estructuras como las mentalidades, los soportes teóricos y conceptuales, las actitudes y las prácticas.

La incidencia en políticas públicas debería desarrollarse en, al menos, cuatro ámbitos de espacialidad: local, regional, nacional e internacional. (...) Tiene como horizonte el empoderamiento comunitario de la sociedad civil, orientados a canalizar una auténtica participación ciudadana con sus formas y estrategias propias.

Al concluir su servicio como viceministro de Educación Alternativa y Especial en el gobierno de Bolivia, se reintegró a CEAAL y apostó a acuerpar al Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE), impulsó la creación de la Plataforma de Redes EPJA e hizo grandes contribuciones para hacer el análisis crítico de la realidad en el marco del Encuentro de Formación Política de CEAAL en el 2021. En el libro *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe*² afirmó que vivimos una crisis civilizatoria, que aún sentimos los efectos del covid en nuestros territorios, así como una arremetida del capitalismo cognitivo. Cuestionó el patrón actual occidental, que se sustenta en el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, enfatizando que la vida en el planeta está en peligro para todos los seres vivos, incluida la humanidad. Plantea que se hace necesario pensar respuestas estructurales y no coyunturales, desde un enfoque biocéntrico, a lo largo y ancho de la vida, integral y holística, que contribuya a que las personas jóvenes y adultas sean creadoras de bienes materiales e inmateriales, en articulación con la educación con tecnología y la producción.

Aportó, desde la Plataforma de Redes EPJA y el GIPE, en la construcción del decálogo que se presentó en el marco de la VII Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) en Marrakech, en el que se organizaron las propuestas en diez puntos sustantivos: 1) el senti-

do de la EPJA en los tiempos actuales, 2) la EPJA como derecho fundamental a lo largo y ancho de la vida, 3) institucionalidad y nueva gestión democrática para la EPJA, 4) financiamiento público y justo para la EPJA, 5) inclusión y diversidades en la EPJA, 6) EPJA intracultural, intercultural y con calidad, 7) EPJA productiva y técnica, 8) EPJA y el derecho a las TIC, 9) reconocimiento y formación de educadoras y educadores, 10) Producción de datos, seguimiento, monitoreo y evaluación de la EPJA.

El 8 de diciembre escribió su último artículo en *La Razón*³ y lo dedicó a la evaluación. En este artículo señala que «si la educación es la vida, la evaluación debe contribuir a formar en los estudiantes la autocrítica» y «a ser conscientes de los elementos que influyen en sus aprendizajes, además comprender que debe revertirse, transformarse o ajustarse».

El 17 de diciembre del 2023, estando interno en el hospital, Noel escribió un pequeño relato que tituló *Instantes*:

Me imagino a los instantes de la vida, ahí todos vinculados como un precioso collar, cada instante de colores, tiempos y lugares, sin embargo, todos manteniendo armonía. Son los instantes que traen experiencias y huellas, alegrías y momentos de los que no queremos recordarlos, de los secretos y de los que compartimos apenas se da la ocasión, de los planificados y de los espontáneos. Son instantes que relucen, al final son misiones de vida, unos hechos los académicos y otros tan sencillos como la vida, son tan humanos..., son instantes entre los que se entrecruzan nuestros corazones. Instantes que juntos hacen historia a la vez que se funden en el tiempo, por lo duros se harán parte de los olvidos y saldrán nuevos instantes de sonrisas, así somos instantes y vida, los instantes que al final se enlazan con nuestras vidas...

Noel nos hace falta. Su pensamiento ilumina y guía nuestros caminos.

2 Rossel, N., Aguirre Ledezma, N., Camilo Recio, M., Osorio Vargas, J., y Ireland, T. (2023). *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe*. GIPE-CEAAL.

3 Aguirre Ledezma, N. (8 de diciembre de 2023). Evaluación escolar, mucho más que medición. *La Razón*. <https://www.la-razon.com/voces/2023/12/08/evaluacion-escolar-mucho-mas-que-medicion/>



02

**Contexto
sociohistórico
de la educación
popular en América
Latina y el Caribe**





Contexto de América Latina y el Caribe: los procesos de educación popular entre el siglo xx e inicios del xxi

Nélida Céspedes Rossel
(Perú)

La Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de eso que ocurre. No soy sólo objeto de la Historia, sino igualmente su sujeto.

PAULO FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*

Inicio este escrito titulado «Contexto de América Latina y el Caribe: los procesos de educación popular entre el siglo xx e inicios del xxi», con una reflexión planteada por Paulo Freire acerca de la historia como posibilidad, y el compromiso de intervenir como sujetos de esa historia.

La historia como posibilidad plantea la importancia de la acción humana, «si bien no puede todo, sí puede algo»; Freire parte de cierta comprensión o visión del ser humano «gestando su naturaleza en su propia historia, de la que necesariamente se torna sujeto».¹ Se opone a toda concepción mecánica y determinista de la historia, por lo que concibe la historia como posibilidad.

La historia de América Latina y el Caribe (ALC) no puede entenderse sin considerar los sucesos mundiales del siglo xx y la situación de los países de la región, así como los procesos de educación popular (EP), buscando responder a esos contextos.

En los siguientes escritos de esta publicación, se abordará en profundidad el desarrollo de la EP

hasta inicios del siglo xxi, con sus búsquedas, logros, dificultades y desafíos, teniendo en cuenta la complejidad de nuestra actual crisis civilizatoria, a la que con audacia vamos dando pasos en el desarrollo de la educación popular.

Los antecedentes históricos de la EP se desarrollan principalmente en el siglo xx, articulada en torno a los sentires y saberes de nuestros pueblos, sus desigualdades y exclusiones, intentando responder con creatividad a las condiciones de opresión, ligándose a potentes expresiones de resistencia y lucha por nuestra emancipación, apostando desde la EP a la construcción de subjetividades rebeldes junto a experiencias de movilización social, política, cultural.

Es importante reconocer los aportes de Paulo Freire, educador y filósofo brasileño, uno de los referentes históricos más importantes de nuestra región iberoamericana, así como a nivel mundial. El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) se enorgullece de haberlo tenido como su primer presidente.

1 Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía* (p. 117). Siglo XXI Editores.

La EP se ha nutrido de los postulados de la teología de la liberación, de las experiencias revolucionarias de América Latina, el Caribe y el mundo, fruto de variadas confluencias, de diálogos fecundos, como el humanismo, el marxismo o la nueva izquierda. La EP se ha propuesto sentir, pensar y responder a las opresiones de los sectores políticos y económicos que propugnan un modelo de desarrollo capitalista que ha mostrado su incapacidad para responder a las necesidades de la población; un modelo

que, más bien, se ha basado en la explotación de grupos de poder de nuestros países, junto a la dependencia que generaron fuerzas internacionales en su afán del reparto de las economías del mundo.

La presentación del texto, por décadas, tiene la intención de señalar las tendencias globales de nuestra región en el campo socioeconómico y político, presentar hitos de propuestas de rebelión que se organizaron teniendo en cuenta la EP.

Principales hechos históricos desde el siglo xx a inicios del xxi

Los años sesenta: la crisis y la pedagogía liberadora

Al referirnos a los años sesenta, es necesario tomar en cuenta los años anteriores (1952 y 1953), caracterizados por una profunda crisis en la economía latinoamericana y caribeña, con severos impactos en lo social y en lo político.

Los intentos de industrialización nacional de algunos gobiernos populistas de aquel entonces (Argentina, Brasil) son severamente golpeados, provocando que la burguesía de esos países se asocie al capital foráneo con préstamos que llevaron a la inflación, la inmanejable deuda externa, la caída del precio de las exportaciones y el permanente déficit en la balanza de pagos.

En el marco de la Guerra Fría, se sucedieron golpes de Estado en América Latina y el Caribe que van desde la década de los cincuenta en adelante. El objetivo era detener el avance del comunismo a través del control y la represión interna de la población.

Se impusieron en nuestra región dictaduras y golpes de Estado, desapariciones de líderes políticos, sindicales, artistas, intelectuales y, de igual forma, la represión de movimientos estudiantiles, como el caso de México (1968), entre otros. Así también, surgieron diversos mo-

vimientos sociopolíticos que pugnaron por otro tipo de sociedad y de poder, que surgieran desde las masas populares oprimidas.

En esa etapa, la revolución cubana constituyó uno de los principales hitos, planteó un nuevo enfoque para los procesos políticos, sociales y económicos basados en el socialismo.

El anticomunismo, en el marco de la política de seguridad de los EE. UU, se mostró también con el golpe de Estado contra el presidente Juan Bosch de República Dominicana, debido a las reformas socialdemócratas que impulsaba a inicios de la década de los sesenta. Posteriormente, en Chile, el gobierno socialista de Salvador Allende, que había ganado las elecciones presidenciales en 1969, fue objeto de un golpe de Estado en 1973.

A nivel internacional, los sesenta constituyeron la época de los llamados movimientos de contracultura, referidos a un fenómeno antisistema cultural desarrollado primeramente en Estados Unidos y el Reino Unido, y posteriormente en gran parte del mundo occidental. Es la época del pop, del *rock*, del nacimiento de la psicodelia y el movimiento *hippie* que critican el conformismo y la sociedad de consumo; los homosexuales se organizaron en defensa de sus derechos, así como los latinos que cuestionaban la marginación. De gran importancia es el

movimiento antirracista, que luchó por el reconocimiento de los derechos civiles de dicha comunidad.

Las mujeres se unieron a la ola de insatisfacción social que caracterizó la década de los sesenta, ya que enfrentaban las mismas injusticias que las minorías raciales. De igual forma, exigieron igualdad en la educación y en el trabajo, crearon programas de salud y refugios para mujeres maltratadas y combatieron la imagen que los medios de comunicación reproducían acerca de ellas.²

Malú Valenzuela, del movimiento feminista de México, señala que «las organizaciones populares se negaban, en esos años, a incorporar en sus análisis y sus luchas la perspectiva de género porque se decía que «dividían a la clase», pero al mismo tiempo las feministas no se veían al lado de mujeres obreras y campesinas levantando las demandas de su movimiento».³

Las demandas que exigían las mujeres feministas de aquel entonces estaban relacionadas con sus derechos civiles y políticos, al mismo tiempo que con la igualdad social, laboral y cultural, así como con la libertad sexual, una maternidad voluntaria y espacios fuera del confin de lo doméstico. Fueron años de una gran apertura para crear organizaciones feministas, así como para reconocer las muy diversas maneras de vivir lo femenino.⁴

En la región surgió también un ambiente cultural que cuestionaba el sentido de la educación, llamada por Paulo Freire «bancaria» por

que cuestiona la pedagogía de la pasividad, junto a la estructura escolar que la caracterizaba como herramienta de adaptación al sistema opresor. También tenemos a Orlando Fals Borda, que aportó la Investigación Acción Participación (IAP); propuso una metodología que, a través del diálogo, contaría con la participación directa de grupos indígenas, pues hasta ese momento eran vistos desde un ángulo externo y lejano, y estaban invisibilizados. Así también surgió la propuesta de democracia raizal, que enfatizaba el origen en las experiencias históricas revolucionarias de los pueblos originarios y diversos sectores populares de América Latina y el Caribe.

En ALC floreció un sinfín de movimientos culturales. Nació la canción protesta, que expresaba en sus letras el descontento social, invitando a la toma de conciencia sustentada en el contexto de opresión, que invitaba a la lucha por la conquista de sociedades más justas. Lo mismo ocurrió en el campo de las letras en sus distintos géneros, como la poesía y la novela, mediante técnicas y estilos propios que hablaban de la vida latinoamericana. El cine también expresó su rol social y cada región trató de retratar la vida que acontecía durante aquellos años, poniendo en discusión los problemas y denuncias que anteriormente no tenían lugar en la pantalla.⁵

Fueron años de efervescencia política, de luchas sociales en las artes, con una amplia participación de la juventud contestaria, unida a obreros y campesinos, mujeres, estudiantes, buscando construir nuevas sociedades, más justas y democráticas.

2 Barreto Velázquez, N. (7 de marzo, 2018). La liberación feminista en los años de la crisis, 1960-1969. *El Imperio de Calibán*. <https://norbertobarreto.blog/2018/03/07/la-liberacion-feminista-en-los-anos-de-la-crisis-1960-1969/>

3 Valenzuela y Gómez Gallardo, M. L. (2024). [Texto sin difundir]. Grupo de Educación Popular con Mujeres, Asociación Civil.

4 Elvira Hernández Carballido (noviembre, 2017). Del amor a la necesidad. 30 años del IV Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe. *MujeresNet.Info*. <https://www.mujeresnet.info/2017/11/del-amor-a-la-necesidad-30-anos-iv-encuentro-feminista-latin-y-caribe.html>

5 La Internacional Cinematográfica, Iberocine, A. C. Latinoamérica en los años 60: La revolución al otro lado del mundo. *Cinema 23*. <https://cinema23.com/en/blog/foco/latinoamerica-en-los-anos-60-la-revolucion-al-otro-lado-del-mundo/>

Educación popular: corazón de rebeldía

Paulo Freire, en los años 60, propugnó una educación liberadora. Brandão, un educador popular brasileiro amigo de Paulo Freire, decía: «Paulo sabía bien que por sí sola la educación no cambia el mundo. La educación cambia a las personas. Las personas cambian el mundo».⁶ Freire cuestionaba la educación bancaria, repetitiva y memorística, que mantenía en la pasividad a los estudiantes de cualquier edad; criticaba la estructura escolar vertical como una herramienta de adaptación al sistema opresor.

En 1963 Freire tuvo sus primeras experiencias de alfabetización en *Rio Grande do Norte*, una de las regiones más pobres de Brasil. Desarrolló un método de alfabetización puesto en práctica con 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en 40 horas. Más adelante tendría una gran repercusión en América Latina y Caribe, y a nivel mundial.

No solo se trataba de alfabetizar, sino de incidir con una perspectiva pedagógica que partía del contexto de vida de las personas

No solo se trataba de alfabetizar, sino de incidir con una perspectiva pedagógica que partía del contexto de vida de las personas. Esta

propuesta, que dialoga con las pedagogías críticas, se basaba en la necesidad de que las personas tomen conciencia de su realidad personal, de que promuevan su identidad y su cultura en la búsqueda del desarrollo de su humanidad.

Carlos Rodrigues Brandão, histórico educador, antropólogo y profesor, autor del prólogo del libro de Oscar Jara titulado *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*, señalaba acerca de la EP que «se trató de algo múltiple y polisémico que vino desde los movimientos de cultura popular en Brasil, la investigación-acción participativa, el teatro del oprimido, la teología de la liberación, además de la música, el canto, la danza y otras artes de protesta en favor de las luchas populares».⁷

La contribución de Paulo Freire ha querido minimizarse con campañas en contra de sus aportes transformadores; sin embargo, en la celebración de su centenario, sus aportes han tenido un significativo repunte en la región iberoamericana y a nivel mundial.

En 1965 Freire publicó su primer libro, *La educación como práctica de la libertad*. El libro fue bien recibido y se le ofreció el puesto de profesor visitante en la Universidad de Harvard en 1969. El año anterior había escrito su famoso libro *Pedagogía del oprimido*, que fue publicado en inglés y en español en 1970. El libro fue publicado en Brasil en 1974, debido a la situación política del país, caracterizada por dictaduras militares autoritarias.

Paulo Freire, con su postura ética, política y su aporte a la educación liberadora, ha dejado huellas indelebles. Es un referente para el desarrollo de prácticas educativas: ética, política y pedagógica para contribuir con la transformación de la realidad. No son recetas; él mismo decía: «No me copien, recréenme».

6 Rodrigues Brandão, C. (2005). *Paulo Freire, educar para transformar* (p. 51). Mercado Cultural. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ipf/20130619042331/Freire.pdf>

7 Rodrigues Brandão, C. (2018). Prefacio. Sobre una educación que se atrevió a ser «popular». Sobre una educación que se atrevió a ser «del oprimido». En O. Jara Holliday, *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP Alforja; CEAAL.

Los años setenta: entre dictaduras, crisis y el discurso fundacional de la educación popular

En los setenta, el alza de precios de las materias primas (principalmente el petróleo) y el abaratamiento del dólar desembocaron en el arribo masivo de divisas en la región, que por aquel entonces se debatía entre un modelo de industrialización dirigido desde el Estado y un modelo de mercado.

Se sucedieron numerosas crisis, entre las cuales la más espectacular fue la crisis del petróleo, a la que se agregaron la crisis ecológica, la recesión y la crisis de escasez mundial de alimentos y materias primas.

A nivel político, en el contexto de la Guerra Fría, se sucedieron en la región una ola de dictaduras militares: en República Dominicana, desde 1930 hasta 1961; en Bolivia, entre 1964 y 1982; en Argentina, entre los años 1976 y 1983; en Uruguay entre 1973 y 1985; en Chile entre 1973 y 1990; en Paraguay, desde 1954 hasta 1989; en Perú, desde 1968 a 1980; en Ecuador, desde 1972 hasta 1979; y en Colombia, entre 1953 y 1957. En todas ellas se generó una feroz y sangrienta represión en contra de la población y de cualquier expresión de resistencia.

Las dictaduras tuvieron como aliados a las fuerzas armadas que estaban al servicio del imperialismo, aplicando la doctrina de la seguridad nacional. Los ejércitos, programados por Washington, actuaban como «apéndices del Pentágono» y/o estaban a la orden de las clases dominantes y los sectores de poder. Una de las dictaduras más largas en América del Sur fue la del Paraguay, que duró 35 años, con Alfredo Stroessner.⁸

En los años setenta, para enfrentar el contexto de represión que se vivía, los movimientos so-

ciales y populares lucharon por abrir espacios democráticos y activos en el trabajo de denuncia, defensa y protección de los derechos humanos en general, así como de los derechos laborales y civiles.

Entre los años de 1973 y 1978 florecieron en toda América Latina y el Caribe organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil cuya breve presentación se explicita en la línea de tiempo elaborada por el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.⁹ Otras existían desde antes, como IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario), en México; CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado) y TAREA (Asociación de Publicaciones Educativas), en Perú; CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), en Chile; Dimensión Educativa, en Colombia; CEDI, Ação Educativa, FASE - Solidariedade e Educação y SEDUP (Serviço de Educação Popular), en Brasil, o CEDEE (Centro Dominicano de Estudios de la Educación), en República Dominicana. TAREA (Perú) publicó los primeros treinta *Boletines de Educación Popular* y el texto de Enrique y Trudy Schulze *Método y técnicas para la educación popular*.

En 1977 se realizó el Simposio Mundial sobre Investigación-Acción y Análisis Científico, en Cartagena (Colombia), coordinado por Orlando Fals Borda. Podría decirse que ese fue el nacimiento de la investigación-acción participativa (IAP). Se constituyó con sede en Lima la Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana (CELADEC), impulsada por sectores vinculados a iglesias evangélicas progresistas.

Se desarrolló una serie de encuentros latinoamericanos y caribeños como el I Encuentro Centroamericano de Educación Popular, organizado por CENAP (Centro Nacional de Acción Pastoral), en Costa Rica, en 1978. Más

8 Duque, J. (2019). Los golpes militares revisitados. Sudamérica período 1960-1980. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (39), 61-88. <https://www.redalyc.org/journal/855/85563725004/html/>

9 Jara Holliday, O. (2023). CEAAL, 40 años de encuentros, desencuentros, caminos y búsquedas: Algunos hitos. *La Piragua*, (50), 11-18. <https://ceaal.org/v3/lapiragua50/>

adelante, entre los que participaron en este encuentro, estarían las primeras personas referentes de lo que sería luego la Red Alforja, creada en 1981.

Un hecho de gran importancia lo constituyó la Revolución Sandinista en Nicaragua (1979-1990), que puso fin a la dictadura de la familia Somoza. Con el nuevo gobierno, hubo cambios sustantivos en los aspectos socioeconómicos y políticos, los relativos a la sanidad, la educación y el reparto de la tierra. Dichas reformas lograron avances significativos reconocidos internacionalmente. En 1979 se desarrolló la Cruzada Nacional de Alfabetización, así como múltiples programas de formación y capacitación con la participación directa de educadores populares, con una amplia participación de sectores de la sociedad civil tanto a nivel nacional como internacional. El padre Fernando Cardenal S. J. fue nombrado coordinador de la Cruzada Nacional de Alfabetización. La propuesta de alfabetización de Paulo Freire fue implementada y enriquecida; en relación a las condiciones de las campañas de alfabetización. Dejemos que el mismo Paulo Freire nos hable de ellas:

Una campaña de alfabetización funciona bien o mal, mucho más a partir de la existencia de la voluntad política del poder, a partir de esa coincidencia, de esa voluntad con las aspiraciones de los sectores populares, presencia popular con ganas de cambiar y rehacer la historia. El éxito de una campaña depende mucho más de esto que de técnicas de alfabetización, de presupuesto de otras cosas más. Con esto no quiero decir que las técnicas, los métodos, los materiales y la formación de edu-

*cadores no sea importante. Pero el punto de partida está enteramente en la decisión política de hacerlo.*¹⁰

Torres¹¹ nos señala que la alfabetización fue asumida por los nicaragüenses no solo como un hecho pedagógico con implicancias políticas, sino como un hecho político con implicancias pedagógicas. La misma autora explica otros aportes de la Cruzada de Alfabetización tales como el valor de la convivencia, la hermandad, el conocimiento mutuo que se forjó entre los brigadistas y la población, y entre los sectores urbano y rural.

Los años ochenta, neoliberalismo y luchas sociales¹²

En América Latina y el Caribe, debido a la crisis económica por deudas externas impagables, el déficit fiscal y la volatilidad inflacionaria, se tipificó los años ochenta como «la década perdida».¹³ Se fortaleció la acumulación privada, la mercantilización de las relaciones sociales y se consolidó la mayor movilidad del capital. Advino una transformación estructural bajo criterios neoliberales con graves consecuencias sociales.

El neoliberalismo se convirtió en una ideología totalitaria de pensamiento único, proclamando el fin de la historia que se expresó de la siguiente manera:

- a) Mercantilización de los derechos como la salud, la educación y la seguridad social

10 Mata, V., y Abella, L. (12 de octubre de 1987). Educar con perspectiva democrática. Entrevista con Paulo Freire. *Liberación*. <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9d2cf57e-fdce-488d-a73b-005c3d9ac4a3/content>

11 Torres, R. M. (1980). Nicaragua: Revolución y alfabetización. *Nueva Antropología*, IV(16), 155176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15901608>

12 Leis, R. (2011). El contexto sociohistórico de la educación popular y su vigencia en América Latina. *Programa de Formación de Formadores en Educación Popular (Modulo 1)*. Universidad Ruiz de Montoya; CEA-AL.

13 Fue Norberto González, secretario ejecutivo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) entre 1985 y 1987, quien denominó a esos años «la década perdida».

fueron convertidos en «bienes» o «servicios» adquiribles en el mercado, los que fueran largamente conquistados por las clases populares a lo largo de más de un siglo de lucha.

- b) El ambiente también sufrió un acelerado y gravísimo proceso de mercantilización, por la indiscriminada venta de nuestras tierras y recursos naturales, que no solo pone en cuestión la injusticia e inequidad de un orden económico con el consecuente atentado contra la sustentabilidad misma de la vida de las personas, especialmente las comunidades amazónicas, y del planeta.
- c) Satanización del Estado mientras se exaltaban las virtudes de los mercados, que asociaron lo estatal con lo malo e ineficiente y los mercados con lo bueno y eficiente. Así también, de esta ideología se desprendió su centralidad en el individualismo, el consumismo, la despreocupación por asuntos sociales, públicos y, una ética del triunfo personal.
- d) La imposición de un «sentido común» neoliberal, de una nueva sensibilidad y mentalidad penetradas por la tecnología más mediática de nuestro tiempo a los efectos de producir un duradero lavado de cerebro que permita la aplicación de las políticas promovidas por los capitalistas, y que influenció las creencias populares.
- e) Finalmente, el neoliberalismo cosechó una importante victoria en el terreno de la cultura y la ideología. En amplios sectores de la sociedad, caló la idea de que el neoliberalismo significaba la mejor alternativa para el desarrollo de las sociedades. Esta realidad favoreció la imposición de su programa político y económico. Su éxito en este terreno fue rotundo e impuso su programa.

Procesos esperanzadores de educación popular

Destacan en esos años una serie de encuentros de educación popular en diversos países de América Latina y el Caribe (Perú, Costa Rica, México, Ecuador, Honduras), e instituciones y personas de diversos países de la región iberoamericana y del mundo que apoyaron directamente la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Así también emergió en México la revolución zapatista como un movimiento indígena que buscaba la conquista de la democracia, en su sentido pleno, de cultura política y no reducida a la formalidad liberal. Surgieron principios como «mandar obedeciendo», tomar decisiones colectivamente y en consenso, respeto a las diferencias, participación de la comunidad en el autogobierno y revocación de cargos cuando no se cumplan los compromisos:

No son las armas las que nos dan radicalidad; es la nueva práctica política que proponemos y en la que estamos empeñados con miles de hombres y mujeres en México y en el mundo: la construcción de una práctica política que no busque la toma del poder, sino la organización de la sociedad.¹⁴

Jara señala:

Además, los zapatistas también crearon un sistema educativo propio e independiente, el «Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional» compuesto de escuelas primaria y secundarias gestionadas por las propias comunidades (no organizadas por edad, sino de acuerdo a las necesidades y conocimientos de cada quien), que se propusieron rescatar la memoria colectiva y los saberes ancestrales, buscando redefinir los conceptos de acuerdo a sus sentidos actuales y fortaleciendo su propia identidad en el marco de la globalización neoliberal.

14 Ejército Zapatista de Liberación Nacional (30 de agosto, 1996). A la sociedad civil: Lo que nos hace diferentes es nuestra propuesta política. *Enlace Zapatista*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/08/30/a-la-sociedad-civil-lo-que-nos-hace-diferentes-es-nuestra-propuesta-politica/>

Así también sus propuestas metodológicas se asocian con aspectos sustantivos de la pedagogía freiriana.¹⁵

El mismo autor sigue desarrollando estas ideas y explica:

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

Renovación del discurso fundacional de la educación popular

La segunda mitad de los ochenta e inicios de los noventa, se promueve la renovación del discurso fundacional de la EP desde su reconocimiento de la historia, saberes y cultura de los sectores populares, al mismo tiempo que se articula con procesos organizativos y de movilización. En este contexto el ascendente movimiento de mujeres cuestiona la ausencia de análisis de relaciones de género en los

discursos, tanto en los movimientos sociales como en los políticos, y propone el reconocimiento de los aportes del feminismo con la EP, y la relación entre educación popular y derechos de las mujeres.

El aporte de redes en la región de Latinoamérica y el Caribe ha sido también de gran valor. En el mismo texto, Jara señala:

Así como en la primera mitad de la década de los ochenta había surgido y se había consolidado el Programa Coordinado ALFORJA desde la dinámica impulsada por el proceso revolucionario en Centroamérica, en la segunda mitad y como producto del proceso de expansión latinoamericana y caribeña de la Educación Popular, se consolida el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, fundado en 1982 por una confluencia entre los procesos de educación de adultos, de educación Popular y de investigación-acción participativa,¹⁶ impulsado por Francisco Vío Grossi, quien fuera su primer Secretario General y que tuvo a Paulo Freire como su primer presidente (el segundo Orlando Fals Borda).

Así también, junto a los diversos procesos de educación popular, Paulo Freire en este período generó nuevos aportes para el desarrollo de los planteamientos de la educación popular en relación con la construcción de sujetos sociales. Varias obras señalan este camino: *Por una pedagogía de la pregunta* (con Antonio Faundez), de 1985; *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (con Adriano Nogueira), de 1989; *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho* (con Frei Betto), de 1994.

15 Jara Holliday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP Alforja; CEAAL.

El video de la retransmisión de la presentación de la edición colombiana está disponible en https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1261520227695674.

16 Osorio Vargas, J. (2015). De la investigación participativa fundacional a la investigación-acción participativa procomún: Ensayo memorial desde la historia de la educación popular latinoamericana y las redes del CEAAL. *La Piragua*, (40), 29-41. <https://ceaal.org/v3/piragua40/>

Los años noventa, década de hegemonía neoliberal en los gobiernos y surgimiento de movimientos de resistencias (Bolivia, Argentina). Refundamentación de la EP

En estos años mejoró la macroeconomía, pero sus efectos no llegaron a muchos ciudadanos; no se redujo la pobreza, aumentó la desigualdad y arrojó a amplios porcentajes de la población a la economía informal. Aumentó el número de pobres de 200 millones a 211 millones. Las variaciones de la pobreza estuvieron en gran medida determinadas por las oscilaciones del crecimiento económico. La pobreza rural continuó siendo muy elevada, pues afectaba al 64 % de la población correspondiente, contra el 37 % en el caso de la población urbana.¹⁷

La restructuración neoliberal quedó invalidada en los hechos tanto en los países desarrollados como en la periferia y se hizo a expensas de los pobres y excluidos. «La propiedad de los medios de producción no se democratizó, las desigualdades económicas y sociales no se atenuaron y la prosperidad no alcanzó a derramarse hacia abajo ni hacia los lados, sino que se concentró aún más».¹⁸

Este contexto recayó fuertemente en la salud, así como en la educación, por lo que las poblaciones rurales, las mujeres, los jóvenes y los adultos fueron duramente vulnerados en su derecho a la educación.

Leis¹⁹ señala que, en el último decenio del siglo xx, el mapa político en América Latina es varipinto. Haití se sumó con la caída de Duvalier y el triunfo de Aristides. El Frente Sandinista de Liberación Nacional fue derrotado en las elecciones en Nicaragua. Granada y Panamá fueron invadi-

dos por los EE. UU. Centroamérica entró en el proceso de paz y su izquierda, antes alzada en armas, redefinió su estrategia en parámetros institucionales. En todo el continente se vivió un período de reinserción y acomodo en condiciones de subordinación.

La década de la hegemonía neoliberal en los gobiernos fue respondida por el surgimiento de movimientos de resistencias (Bolivia, Argentina), así como el ascenso de gobiernos progresistas en la primera década del siglo xxi (Brasil, Bolivia, Venezuela, Chile, Argentina, Ecuador) como fruto de la crisis de la hegemonía neoliberal de los noventa.

La caída del socialismo real en Europa central en 1989 y la desintegración de la Unión Soviética dos años más tarde constituyeron el acontecimiento más importante del final del siglo pasado, pues desapareció la división bipolar del mundo. En el último tercio del siglo xx y principios del siglo xxi, nos encontramos con la desaparición o transfiguración de la izquierda política tradicional y la emergencia de una nueva izquierda que busca su lugar con nuevos actores y sujetos sociales.

Con sus diferencias y sus peculiaridades la izquierda latinoamericana se recompone en los extramuros, aparece como anti-sistémica. Sus referentes son las grandes mayorías excluidas y explotadas. Los marginados del campo y la ciudad. Sus luchas y reivindicaciones se articulan al interior de sociedades fuertemente excluyentes y represivas. Sus actuaciones se muestran en todos los espacios macro y micro estructurales y responden a la defensa de lo nacional popular y lo nacional-estatal. Por ello se oponen a la desnacionalización y la

17 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2004). *Una década de desarrollo social en América Latina: 1990-1999*. Cepal.

18 Borón, Atilio A. (2001). Sobre mercados y utopías: La victoria ideológico-cultural del neoliberalismo. *Cadernos De Estudos Sociais*, 17(2), 179-188. <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1279>

19 Leis, R. (2011). El contexto sociohistórico de la educación popular y su vigencia en América Latina. *Programa de Formación de Formadores en Educación Popular (Modulo 1)*. Universidad Ruiz de Montoya; CEAAL.

*venta de las riquezas básicas a manos de empresas extranjeras.*²⁰

Los años noventa podríamos llamarlos como el decenio de las grandes cumbres oficiales, en un contexto de globalización neoliberal. Entre las referidas a educación tenemos la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) en Jomtien, Tailandia (1990); y la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), en Hamburgo, Alemania (1997), fuera de otras de importancia sobre aspectos del desarrollo.

Jara²¹ en relación a la EPT, plantea que la importancia radica en que propone un cambio en el paradigma educativo vigente, al resaltar dos aspectos fundamentales: la noción de EPT y la noción de necesidades básicas de aprendizaje, pues menciona que es preciso garantizar una educación básica para todos, lo cual equivaldría a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adultos. Así, el concepto de «necesidades básicas de aprendizaje» es propuesto como crucial para repensar y redefinir la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos. Sin embargo, esta perspectiva fue a menudo malentendida como «escolaridad para todos» y como equivalente a educación primaria universal para niños y niñas.

Con relación a la educación de personas jóvenes y adultas, en el año 1997 se realizó la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) en la ciudad de Hamburgo, con el lema, «aprendizaje de personas jóvenes y adultas como herramienta, derecho, placer y responsabilidad». El evento contó con la participación de más de 170 Estados miembros, 500 ONG y cerca de 1300 participan-

tes. Fue una conferencia donde la movilización atravesó fronteras temáticas y de acción. La Unesco fue la organizadora, e ICAE, CEAAL, INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos) y CREFAL realizaron un intenso trabajo de confluencia y acuerdos para su seguimiento.

Diversos análisis señalaron posteriormente que, a pesar de que la CONFINTEA V constituyó un aporte importante más, fue más la retórica que la acción; lamentablemente, el balance intermedio determinó que «hemos llegado a la conclusión de que, pese a los compromisos adoptados en 1997 con la Declaración de Hamburgo y la Agenda para el Futuro, la educación y el aprendizaje de adultos no han recibido la atención merecida por los países de la región».²²

Es importante destacar el papel de la OEI en el impulso a la educación, la ciencia y la cultura, con apoyos específicos a los gobiernos iberoamericanos en el transcurso de la década de los 90. En el año de 1995 lanzó una consulta técnica sobre políticas educativas gubernamentales para los pueblos indígenas, en el marco del programa, «Interculturalismo, Desarrollo y Educación», que tiene como objetivo fundamental la armonización y el intercambio de orientaciones y experiencias educativas para los pueblos indígenas en el área iberoamericana, surgidas sobre todo en el ámbito de las instituciones oficiales y centradas principalmente en la llamada educación intercultural bilingüe, entre otros importantes esfuerzos. Como se verá más adelante, esta fue la década del lanzamiento del PIA y el desarrollo de los PAEBAS en América Latina y el Caribe, aporte sustantivo de la OEI en articulación con países de la región y agencias de cooperación, en particular con la AECID.

20 Roitman Rosenmann, M. (2005). La izquierda y el poder político en América Latina (1970-2004). *Barataria*. https://mail.archivochile.com/Debate/debate_izq_latina/debatizqlatina0044.pdf.

21 Jara Holliday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP Alforja; CEAAL.

22 Ireland, T. y Spezia, H. (2014). *La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA*. UNESCO, Oficina Nacional en Brasilia; Ministerio de Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>

Refundamentación de la educación popular

Este período se caracteriza por una reformulación de la obra de Paulo Freire. Son características de este período los textos *Pedagogía de la esperanza* (1992) y *Pedagogía de la autonomía* (1996), así como *Cartas a quien pretende enseñar* (1994).

En 2011, Leis hablaba así sobre la pedagogía y los procesos de aprendizaje:

Para la EP los 90 es el momento de la llamada refundamentación de la EP. Se producen enfoques autocríticos que subrayan un déficit pedagógico de la EP, a través de la reducción de procesos a las técnicas grupales, por la pérdida o disminución de la capacidad de sistematización y de investigación.

*El CEAAL es la arena principal donde se deslinda este debate, según Alfonso Torres, «buscándose los encuentros en lugar de los desencuentros apostando a la posibilidad de que la educación popular desarrollara su potencial estratégico, fortaleciendo el campo pedagógico y promoviendo una renovación del pensamiento político-educativo a partir de los movimientos sociales».*²³

Según los planteamientos de Osorio:

Mi opinión fue que no se trataba de una crisis de eficiencia, ni siquiera de capacidades pedagógicas, sino de una reubicación del campo propio de la educación

*popular y de su aporte en la creación de mayor poder para los movimientos sociales bajo las nuevas condiciones políticas y económicas que la globalización neoliberal demarcaban al continente. [...] A mi entender, lo que se quería indicar cuando se manifestaba la importancia de fortalecer la dimensión pedagógica de la educación era la necesidad de construir un nuevo concepto práctico del poder y su correlato en el campo de la cultura y de los aprendizajes para ejercer un poder social transformador.*²⁴

El mismo autor señala:

*Con la perspectiva del tiempo entendemos que la educación popular no estaba «dividida» entre pedagogistas y políticos, como se decía algunas veces en eventos de educadores-as populares de años 90, sino que estaba enfrentada a un desafío más complejo que era refundar su pedagogía política.*²⁵

Educación popular: diversidad de prácticas, procesos y concepciones

Una de las primeras constataciones que encuentran especialistas en el tema es que la educación popular no es un campo homogéneo, sino que es un movimiento que contiene una diversidad de prácticas, procesos y concepciones.

Entonces la educación popular se reconoce no solo por la centralidad de los sujetos populares (para, por y con), sino por su intencionalidad po-

23 Entrevista digital: Raúl Leis (11 de abril de 2011). Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias CEAAL. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1019>

24 Osorio Vargas, J. (2018). Educación comunitaria-popular y pedagogía de lo común: Itinerarios, tensiones y huellas freirianas. En J. Osorio Vargas (Ed.), *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del oprimido* (pp. 106-134). Nueva Mirada Ediciones.

25 Osorio Vargas, J. (2022). Itinerarios históricos de la educación popular en América Latina: Su círculo virtuoso de política, cultura y pedagogías. En V. Acuña-Collado y V. Catelli, R. (Eds.), *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (pp. 106-125). Nueva Mirada Ediciones.



Proyecto de la OEI «Escuelas de Frontera», España, 2024.

lítica (transformación social y empoderamiento de los sujetos populares) y por una pedagogía coherente con esta intencionalidad.

Lo específico, que permite identificar el conjunto de prácticas, discursos y actores en torno a la educación popular, es que se trata de una corriente ética, política y pedagógica que contribuye a crear más poder para los sujetos que buscan una sociedad distinta a la actual.

Siendo la educación popular un movimiento teórico y práctico con intencionalidad política, ética y pedagógica, articula diversas prácticas y actores; sin embargo, ha habido tendencias en su interior que han enfatizado alguna dimensión sobre otra. Unos sectores han destacado más su rol instrumental a favor de la

acción política, otros resaltan más su carácter educativo y otros, el ser un movimiento cultural alternativo.

Un aspecto importante en los debates tiene que ver con la escuela. Osorio²⁶ analiza los cambios que se procesaban en la educación popular y la influencia de Gramsci en el ámbito de la cultura, señalando que permitía un espacio de disputa en el cual la escuela misma podía ser transformada por la acción de movimientos culturales alternativos.

Desde esta perspectiva se cuestionaba el reproducciónismo educativo en el que se entendía mecánicamente que el sistema capitalista se reproducía en la escuela irreversiblemente, por lo que la educación popular solo podía desarrollar-

26 Osorio Vargas, J. (2004). Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: Lectura del período 1993-1996. *La Piragua*, II(20), 7-18. <https://ceaal.org/v3/lapiragua20/>

se fuera de la escuela, surgiendo así la necesidad de repensar el sistema escolar.

Osorio, en el mismo documento, señala que junto al valor de lo político, lo ético, la dimensión pedagógica es fundamental porque la noción de diálogo de saberes, de lectura de la realidad para transformarla y de construcción participativa de conocimientos, reconoce, en primer lugar, la necesidad de contar con educadores/as que sean verdaderos analistas y profesionales sociales, capaces de instrumentar procesos de apropiación y creación de saberes, que contribuyan a crear más poder para los sujetos que buscan una sociedad distinta a la actual.

En este escenario la sistematización de experiencias aporta estratégicamente al avance de los procesos educativos, políticos y organizativos, pues, según Oscar Jara, la sistematización busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias; es un esfuerzo por «meterse por dentro» de esos procesos sociales vivos y complejos, ubicando sus diferentes elementos y relaciones; localizando sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas, llegando a entender el sentido de esos procesos desde su propia lógica, extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica.²⁷

La primera década del siglo XXI (2001-2010). ¿Otro mundo es posible?

En esta primera década, la globalización es la característica principal; a grandes rasgos, significa el rol preponderante de las transnacionales en la asignación de recursos, siendo el capital especulativo el instrumento importante de financiamiento en la economía global, con el único interés de obtener una ganancia alta, rápida y con

el menor riesgo posible, lejos de importarle el desarrollo del país donde invierte.

Se trata de un modelo financiero-especulativo y de acumulación por desposesión, extracción de plusvalor y apropiación de la naturaleza, expresado en negocios transnacionales como minería a cielo abierto, hidrocarburos, biodiversidad, monocultivos para agrocombustibles, que implica tanto la apropiación de espacios como el desplazamiento de las poblaciones que aún sobreviven en esos espacios.

Ramonet²⁸ señala que genera tres crisis, financiera, energética y alimentaria, que están «...coincidiendo, confluyendo y combinándose. Cada una de ellas interactúa sobre las demás. Agravando así, de modo exponencial, el deterioro de la economía real». En este panorama se agravan las consecuencias acerca del cambio climático, producto del calentamiento global, que ya afecta a poblaciones de todo el mundo, particularmente a los excluidos.

La trenza entre capitalismo, colonialismo y patriarcado, en tanto formas y modelos que han degradado la condición humana y natural, devienen en múltiples opresiones marcadas desde relaciones asimétricas de poder. El valor del dinero sobre la vida, el de hombres sobre las mujeres, el del blanco sobre las otras razas, el poder del ser humano sobre la naturaleza son algunas de las principales expresiones de la opresión. Se une a ello la imposición y el valor a un tipo de conocimiento occidental sobre otros interculturales.

Frente a ese contexto se produce una respuesta global. Frente al Foro Económico Mundial nace en el 2001, en Porto Alegre, el Foro Social Mundial (FSM), que se define como un espacio abierto (en plural, diverso, no gubernamental y no partidista) que estimula el debate descentralizado, la reflexión, la construcción de propuestas y el intercambio de experiencias y alianzas entre movimientos y organizaciones que participan en

27 Jara Holliday, O. (2010). *Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina, 1959-2010*. CEP Alforja.

28 Ramonet, I. (julio, 2008). Las tres crisis, *Le Monde Diplomatique*. <https://mondiplo.com/las-tres-criisis>.

acciones concretas hacia una sociedad más solidaria, más democrática, y hacia un mundo más justo. Un espacio permanente en proceso de construir alternativas al neoliberalismo. Su lema «Otro mundo es posible» se convierte en consigna, así como, «Otra América Latina es posible». La educación popular y los educadores populares acompañan desde lo mundial, regional y nacional todo este proceso, pugnando por el cambio y la transformación.

Jara señala:

El inicio del siglo XXI queda marcado por la aparición de un nuevo sujeto social colectivo: los diversos y plurales movimientos sociales por la justicia global, que asumen la conquista de los derechos como una labor a escala planetaria y que tiene dimensiones sociales, políticas, económicas, ecológicas que devienen de una afirmación ética centrada en el ser humano. La consigna de «pensar globalmente y actuar localmente» como forma de «ciudadanía planetaria» pasa a ser asumida como una dimensión fundamental para las propuestas de resistencia y transformación de la realidad que ya no se podrán pensar sólo en una de esas dimensiones.²⁹

El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, de esas fechas a la actualidad, ha participado activamente organizando actividades en los foros, así como siendo parte integrante del Consejo Internacional del FSM; participe de la constitución del Foro Mundial de Educación y, en adelante, en todas sus convocatorias.

La educación popular en la primera década del siglo XXI

A fines de los noventa y en la primera década del siglo XXI (2001 al 2010), se produce la reactivación de la EP en el contexto de los nuevos

movimientos sociales populares y ciudadanos, del nuevo mapa político y de la búsqueda y construcción de alternativas donde se retoma el acumulado del pensamiento de Paulo Freire (fallecido el 2 de mayo 1997). Además, se expresa en la práctica regional de la EP un desplazamiento del discurso fundacional caracterizado así:

1. De una lectura clasista ortodoxa de la sociedad a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales.
2. De una lectura revolucionaria de «toma del poder» como única vía del cambio a la ampliación del sentido de lo político a todas las esferas de la vida social, a la reivindicación de la democracia como forma de gobierno y defensa de lo público.
3. De una mirada económico-política de los sujetos sociales a una mirada integral de los mismos, que da especial importancia a los procesos culturales de su identidad y de sus dimensiones individual y personal.
4. De un énfasis en la toma de conciencia al enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva en todas sus dimensiones (intelectual, emocional, corporal...).
5. De las seguridades metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas a la reivindicación de lo pedagógico de la EP, la incorporación de aportes de otras corrientes pedagógicas y el interés por el diálogo de saberes.

Torres, en relación a la EP en el siglo XXI, destaca el renacer de la EP, que «ha incorporado nuevas temáticas y resignificado otras, tales como la defensa de la vida y del territorio, la comunidad, las subjetividades, las identida-

29 Jara Holliday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP Alforja; CEAAL.

des sociales y las nuevas espiritualidades, los feminismos de Abya Yala, el cuerpo y las nuevas subjetividades».³⁰ Además, presenta algunos ejemplos de nuevas perspectivas que han emergido desde las comunidades en toda la región, que responden al extractivismo que despoja territorios campesinos y formas ancestrales, incorporando principios de ecología política, agroecología, alternativas al desarrollo y ambientalismo popular, priorizando la defensa de la vida y del territorio como guías para políticas transformadoras.

Así también, desde varias organizaciones y movimientos como la OEI, el CEAAL se plantea la urgencia de apostar por la educación de personas de jóvenes y adultos (EPJA).

Tal perspectiva constituye una de las apuestas del CEAAL desde décadas atrás. Como señalaba enfáticamente Noel Aguirre, «no más discursos, se requieren acciones con resultados que recuperan expectativas de la población».³¹

Noel Aguirre, desde su trayectoria y compromiso, planteaba puntos sustantivos:

- a) En tiempos de grandes cambios y problemas multidimensionales, se tiene que posicionar la concepción de educación propia de América Latina y el Caribe, se requiere una «EPJA para la vida» que procure la armonía y existencia de todos los seres vivos del planeta, la equidad entre el saber y conocimiento «universal y científico» con el «popular, comunitario y permanente», la valorización de la educación antes que únicamente el aprendizaje, la educación a lo largo (criterio edad) y ancho (criterio de diversidad y equidad) de la vida, y que coadyuve al desarrollo de la educación intra e intercultural como proyecto histórico de la región.

En tiempos de grandes cambios y problemas multidimensionales, se tiene que posicionar la concepción de educación propia de América Latina y el Caribe

- b) Hay que reconocer el valor social de la EPJA. La EPJA no solo tiene fines curriculares y didácticos; puede contribuir al cambio de la sociedad, a repensar y vivir otra concepción de democracia, Estado y de desarrollo, a plantear y llevar a la práctica de manera holística la relación educación-producción-trabajo-territorio. Esto, por supuesto, en un tiempo más corto que la educación escolarizada y con efectos de mayor trascendencia.
- c) Es necesario resolver la relación tecnología-EPJA. Corresponde revertir la inequidad que se produjo en los recientes tiempos a propósito del acceso y uso de la tecnología; sin embargo, la solución no solo puede reducirse a lo instrumental. La irrupción de la tecnología en el fondo es una disputa del conocimiento y de las concepciones de vida en este siglo XXI.

Así también, se trata de profundizar la apuesta de la educación popular, recreándola, resignificándola en nuestros tiempos. Hoy más que nunca, nos encontramos en una época importante que implica generar rebeldías y propuestas. La EP contribuye a ello por su concepción y proceso ético, político, pedagógico, que apunta a la construcción de un nuevo paradigma educativo, democrático, abierto a la vida, que se basa en la

30 Torres Carrillo, A. (2023). El CEAAL y los paradigmas emancipatorios en el siglo XXI. *La Piragua*, (50), 58-62. <https://ceaal.org/v3/lapiragua50/>

31 Aguirre Ledesma, N. (24 de noviembre de 2023). La EPJA y la VII Confintea. *La Razón*. <https://www.la-razon.com/voces/2023/11/24/la-epja-y-la-vii-confintea/>

acción autónoma y crítica de las personas como actores sociales, con poder; una educación con historicidad, que toma en cuenta la cultura, la perspectiva de género y que se opone a una educación autoritaria, bancaria, reproductivista, predominantemente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica.

En un artículo de este libro titulado, «Educaciones populares, sus desafíos en la Cuarta Revolución Industrial y la postsindemia», Mar-

co Raúl Mejía aborda los cambios de la llamada «revolución digital» y plantea en profundidad cuáles son los riesgos y los desafíos para la educación popular, señalando que «se va a requerir de un nuevo análisis que nos permita comprender cómo comienzan a emerger los elementos para reconstituir esas nuevas formas de la crítica que van a hacer posible, en una reelaboración práctica-teórica, comenzar a construir colectivamente las nuevas emancipaciones».

Para seguir reflexionando y dialogando

Desde las realidades que viven en sus países, ¿cuáles son los problemas que están limitando el avance de la educación popular?

¿Qué alianzas se están desarrollando en su territorio que permiten enfrentar los problemas que están limitando respuestas creativas desde la educación popular? ¿Qué aspectos enriquecen el Pacto Educativo Global?

¿Cuáles son los desafíos a enfrentar en el siglo XXI?

Lecturas sugeridas

- Aguirre, N. (2023). América Latina y el Caribe en tiempos de pandemia. En N. Céspedes Rossel, N. Aguirre Lezema, M. Camilo Recio, J. Osorio Vargas, y T. Ireland. *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe* (pp. 7-10). GIPE-CEAAL. <https://ceaal.org/v3/libceaal-justiciaedu-ducepja/>
- Congregación para la educación católica (2019). Pacto Educativo Global. *Vademecum*. <https://www.education-globalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>
- Jara Holliday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP Alforja; CEAAL.
- Mejía J., M. R. (2020). Educaciones populares, cambio de época, capitalismo cognitivo y pandemia, Problematicaciones y reconfiguraciones. *La Piragua*, 47, 18-29. CEAAL. <https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua47.pdf>
- Torres Carrillo, A. (2021). Escenarios, prácticas y debates de la educación popular en el siglo XXI. *Algarrobo-MEL*, 9, 1-27. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/mel/article/view/4494>
- Unesco, CEAAL, CREFAL, INEA (2020). *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: Prioridades de acción en el siglo XXI*. Unesco; OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121482>



Éxodo, exilios, desplazamientos y migraciones como lugares de enunciación y acción de la educación popular en Latinoamérica y el Caribe

Alfredo Ghiso
(Colombia)

Introducción

Existen múltiples modos de acercarse a las prácticas y discursos de la educación popular (EP); en este escrito, la temática a tratar se aborda desde dos perspectivas que coexisten: una, reconociendo las condiciones sociopolíticas que llevan a las personas a abandonar la tierra a la que pertenecen, y la otra, considerando las biografías, experiencias, prácticas, reflexiones y propuestas de algunas educadoras y educadores populares latinoamericanos y caribeños que han vivido o se han implicado en procesos educativos marcados por situaciones de éxodo, exilio, desplazamiento y migración.

Esta aproximación al tema supone considerar que, en el quehacer educativo popular, sus acciones y reflexiones están situadas en contextos que afectan a los sectores populares, lo que exige lecturas críticas no solo de la realidad, sino también de las formas que grupos y comunidades tienen de leerla, percibirla, significarla y de actuar transformativamente en ella.

La reflexión que comparto, en este texto, es una aproximación a las prácticas y discursos de la EP generados en situaciones sumamente críticas, donde sectores de población excluidos y

oprimidos se ven obligados a partir, a emprender la marcha del desarraigo para proteger sus vidas o para *reexistir*, después de haber vivenciado los ritos de muerte y despojo en sus familias, redes de apoyo, bienes, afectos y territorios.

Siendo las caravanas de migrantes una realidad que marca la actualidad social, política, económica, cultural y ambiental de los pueblos de América Latina y El Caribe, vemos pertinente dejar planteada esta reflexión inicial, donde el éxodo, el exilio, el desplazamiento y la migración son *lugares de enunciación y acción* de la EP en la región latinoamericana y caribeña. Estos dan cuenta del espacio-tiempo (sociocultural, político) de las condiciones e interacciones desde donde se piensa, se actúa y se comunica el quehacer educativo popular. Para más claridad, los lugares de enunciación y acción especifican los contextos —circunstancias políticas, culturales, económicas, institucionales— y las *tramas experienciales*, entre otros elementos, que permiten observar cómo prácticas y discursos educativo-populares surgen y se resignifican en determinados contextos. Reconocer los lugares de enunciación y acción como ámbitos testimoniales,

donde se configuran e historizan acciones y reflexiones, nos permitirá, en este texto, hacer conciencia y valorar la singularidad de los

momentos, las propuestas y sentidos que se van configurando en contextos marcados por el desarraigo.

El éxodo: lectura evangélica y popular en las comunidades eclesiales de base

El caminar de algunas propuestas y prácticas de EP se inició en las comunidades eclesiales de base (CEB) que comenzaron a conformarse en América Latina a inicio de la década de 1960. Fue algo que ocurrió en ambientes de profundos cambios sociales y de lucha por la justicia; de aquí que tenían la necesidad de plantear propuestas y contenidos pertinentes, compartiendo la opción emancipadora y las metodologías dialógicas y participativas con diferentes proyectos de EP que iban surgiendo a la par. Las CEB, en sus acciones y reflexiones, aplican y desarrollan las claves de la teología de la liberación desde la lectura popular de la Biblia; hoy asumen el compromiso de resignificar su camino para dar respuestas pertinentes a los nuevos desafíos culturales, sociales, políticos, ambientales, religiosos y eclesiales. Entre las situaciones que piden a las CEB repensar sus haceres y propuestas, están las migraciones, la fragmentación de las comunidades y de la vida, que exigen procesos de resignificación que les permitan responder a los *signos de los tiempos*.

En las CEB de América Latina y el Caribe, surge una lectura bíblica *otra*, popular, en especial la del Éxodo, donde obreros y campesinos explotados y oprimidos, en pequeñas comunidades, leen y comentan lo leído sin la tutela constante y dominante de sus pastores o sacerdotes, formados en centros teológicos con visiones eurocéntricas tradicionales. Estas comunidades o grupos de base han escogido como lectura fundamental el Éxodo; lo han privilegiado, sobre otras narraciones bíblicas, porque allí han descubierto que una fuerza liberadora —Dios— los acompaña en sus luchas emancipadoras frente a los terratenientes, oligarcas y dictadores que los oprimen y reprimen, como lo hacía el faraón de Egipto con los esclavos hebreos. El libro de la partida, el Éxodo, es el relato básico del Antiguo Testamento, porque el destie-

rró, la marcha y la emancipación que allí se narran son el hecho fundador de un pueblo liberado. En las CEB, entonces, se propone una lectura evangélica y popular del libro del Éxodo; lectura evangélica, porque rebasa las fronteras que imponen las iglesias instituidas y populares, porque se establecen resonancias con las experiencias de pueblos oprimidos que luchan por su liberación.

Los primeros capítulos del Éxodo describen la situación de opresión en que vivía el pueblo hebreo en Egipto, «casa de servidumbre» (Deuteronomio 5:6-21), represión, trabajo alienado y humillaciones. Es al reconocer críticamente estas realidades en la cotidianidad que surge el llamado a liberarse; para ello era y es necesario partir, transitar, desde un territorio donde la vida era negada a otro donde es posible vivir con dignidad.

Las lecturas —evangélica y popular— del libro del Éxodo, realizadas por las CEB, generaron conciencia a partir de la experiencia histórica y liberadora del éxodo, de la necesidad de realizar *tránsitos liberadores* que permitieran situarse de otra manera frente al orden establecido por las hegemonías en el poder; hegemonías que llevaban y llevan a los sectores populares a vivir situaciones y condiciones de despojo, opresión y alienación. Todo proceso liberador requería y necesita desnaturalizar la opresión, abandonar costumbres y culturas como las del silencio, para empezar a transitar el camino sinuoso, a veces peligroso e incierto, de la liberación; trayecto, caminata que es imposible realizar sin esa esperanza activa y estratégica que tiene sus bases en los deseos, saberes y poderes que posee el pueblo.

El teólogo peruano de la liberación, Gustavo Gutiérrez, en 1977, afirmaba: «El éxodo será la larga marcha hacia la tierra prometida, en la que se

podrá establecer una sociedad libre de la miseria y de la alienación».¹ El éxodo que el pueblo lee y resignifica, cotidianamente, le permite esclarecer, dialogando, lo que es y significa una *pedagogía de la liberación*, que posibilitará la toma de conciencia de las raíces de su opresión para luchar contra ella, además de ir experimentando y percibiendo cómo los sujetos configuran, en los encuentros solidarios, el sentido profundo de la emancipación y la transformación a la que están llamados.

El éxodo era y es uno de los temas preferidos en las CEB y lo que los grupos aprenden comentando su lectura es, fundamentalmente, el rompimiento con un pasado y un presente caracterizados por la explotación y la opresión; así es que el leer y el diálogo que se genera facilitan proyectar un futuro posible, lo *inédito viable*. Por eso es que, hoy, la experiencia paradigmática del éxodo mantiene su vigencia y actualidad gracias a las resonancias que experiencias históricas semejantes tienen con los exilios, desplazamientos y migraciones que se vienen dando en Latinoamérica.

Fuera de todo anacronismo, para muchos grupos vinculados a las CEB y a procesos de EP, aún continúa siendo pertinente la proclama de 1968 que decía: «Creemos que estamos en una nueva era histórica. Ella exige claridad para ver, lucidez para diagnosticar y solidaridad para actuar».² Movidos por esta consigna, la práctica de

la lectura evangélica y popular del libro del Éxodo era y es llevada a cabo por grupos de jóvenes, estudiantes, organizaciones barriales de mujeres y asociaciones campesinas, entre otros. Esta práctica educativa deja sus huellas en las propuestas de EP, así como esta estampa sus improntas experienciales en las CEB.

El reunirse para compartir el texto bíblico partía de ver, describir y reconocer cómo se percibía, entre los que conformaban el grupo, el contexto de opresión, explotación, silenciamiento y represión que estaban viviendo y que aún viven los sectores populares latinoamericanos y caribeños. La lectura aportaba a la toma de conciencia de las razones de la opresión, de lo que acontece y de *creencias/saberes/poderes* que el pueblo oprimido tenía y tiene para emprender la marcha liberadora. Estas reuniones finalizaban proponiendo y proyectando acciones solidarias de cambio, *inéditos viables*. Es por esto que no solo los pasos y técnicas utilizadas por las CEB en las lecturas evangélicas y populares del libro del Éxodo dejaron huellas en las propuestas de EP, sino también los sentidos, que se iban configurando en los diálogos y acciones solidarias, hicieron su tránsito a prácticas y discursos *educativo-populares* que siguen siendo recreados y resignificados en las actuales propuestas de EP que, en América Latina y el Caribe, se desarrollan con comunidades y personas desplazadas y poblaciones migrantes.

Exilio: saberes de experiencias vividas en Paulo Freire

Este apartado tiene fuertes resonancias biográficas con los espacios de vida y los lugares de enunciación y de acción de muchas educadoras y educadores populares, de Latinoamérica y el Caribe, que tuvieron que exiliarse debido a persecuciones

y amenazas en razón de sus compromisos con la justicia social, la transformación social y la emancipación del pueblo. Entre ellas y ellos el recuerdo nos lleva a José Martí (1853-1895), en Cuba; Juan Bosch (1909-2001), en República Dominicana;

1 Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación: Perspectivas*. Centro de Estudios y Publicaciones (CEP).

2 CELAM (1968). Mensaje a los pueblos de América Latina. *Medellín, conclusiones: Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*, 26 de septiembre a 6 de septiembre. Secretariado General del CELAM. http://inculturacion.net/phocadownload/Conclusiones_Celam/Medellin.pdf

na; Isabel Luzuriaga (1924-2015), Enrique Dussel (1934-2023) y Adriana Victoria Puiggrós (1941), en Argentina; Hugo Zemelman (1931-2013), en Chile; y Rigoberta Menchú (1959), en Guatemala. Tenemos una tarea pendiente, que es recuperar la memoria y reconocer los aportes de tantos educadoras y educadores populares exilados de Iberoamérica y el Caribe.

La extensión de este texto solo permite bosquejar un acercamiento a la experiencia del exilio en Paulo Freire,³ dado que la propuesta de una educación para la libertad, en sus inicios, tiene como lugar de enunciación y ámbito testimonial la condición de *desabrido* —de exilio—. Freire no se cansa en sus «espacios biográficos»⁴ de referirse a la experiencia de su exilio personal y familiar; sabe que muchos de sus *sentipensamientos* surgen en esa vivencia, que adquiere sentido en la medida que se la reconoce, reflexiona y comunica. Estos son tres momentos en los que procesa el desarraigo con sus *saudades*, lo que le posibilita imaginar futuros posibles.

Después del golpe militar de 1964, Paulo Freire, con su familia, fue obligado a dejar el Brasil y a vivir más de dieciséis años en el exilio. Esta *experiencia límite* lo llevó a peregrinar por Chile, Bolivia, Estados Unidos de América y Suiza, donde se desempeñó como funcionario del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias. Fue en su tránsito por Chile que escribió *Educación como práctica de la libertad* (1965), *Pedagogía del oprimido* (1967) y *¿Extensión o comunicación?* (1968), textos que cimentan la propuesta de EP. Son textos que tienen la potencia de recoger los saberes acumulados en las experiencias pedagógicas de Freire en Brasil, anteriores al exilio, además de las reflexiones sobre los contextos y prácticas que iba desarrollando, en las que se observaban y analizaban los modos de explotación y opresión, así como las consecuencias de estos en los sectores populares —campesinos, obreros—.

El exilio, para el pedagogo brasileño, como condición de vida, se va convirtiendo en un transitar constructivo donde las experiencias atraviesan espacios en los que es posible, con realismo, mantener una resistencia productiva que lo lleva a resignificar tanto momentos históricos, biográficos, como las diferencias culturales y teóricas. El exilio en Freire nunca es una muralla infranqueable que lo obliga al aislamiento; por el contrario, es una *situación límite* que da cuenta de linderos donde no terminan las posibilidades porque se pueden atravesar. Las fronteras por las que Paulo Freire transita en su exilio no son solo espaciales, son también culturales, teóricas, epistemológicas, metodológicas. Su andar *desabrido* lo lleva a definirse como un militante *desenraizado* de la educación, porque desde su partida de Brasil sabía que como educador era un político, razón del exilio; esta conciencia le permitió no ser un espectador más de lo que sucedía en el mundo y poner al servicio de movimientos y procesos de liberación en África y Latinoamérica su condición de educador-político, con propuestas y reflexiones abiertas al diálogo, capaces de transitar por ecologías culturales diversas, sabiendo que, al cuestionar las fronteras, los límites y sobre todo al atravesarlos —en éxodos o exilios—, se van develando posibilidades que constituyen lo *inedito viable*.

La razón del exilio del educador pernambucano fue la puesta en práctica de la comprensión liberadora de la educación; así todo, Freire reconoce que el expatriarse inquietó su trayectoria teórico-práctica como educador, porque le facilitó:

... la comprensión teórica de la educación como acto político, de la educación como proceso de conocimiento, de la educación democrática que se funda en el respeto al educando, a su lenguaje, a su identidad cultural de clase, de la explicación teórica, de la defensa de la educación que desoculta, que quita el velo, que desafía; [...] Fue la práctica, obviamente, la que asustó, en los

3 Este apartado asume como fuentes los libros de Paulo Freire *Pedagogía del oprimido* (1970), *Pedagogía de la esperanza* (1993), *Cartas a Cristina* (1996), *La educación en la ciudad* (1997) y, con A. Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta* (2013).

4 Espacio biográfico entendido como el reservorio de las formas diversas en que las vidas humanas se narran. Véase L. Arfuch (2002), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

años sesenta, como asusta hoy, a las clases dominantes autoritarias y perversas.⁵

El exilio le facilitó reconocer cotidianidades extrañas sin prejuicios, asumir el contexto de su espacio-tiempo como posibilidad. En la condición desarraigada de vida, similar a la que viven muchas personas de los sectores populares, pudo reconocer los saberes de las experiencias vividas e incorporarlos pedagógicamente en la comprensión histórica de su propia situación y de la situación de muchas y muchos, que habían asumido el exilio como una apuesta de resistencia. Esta opción se expresaba en no perder la *preocupación* pensando y repensando en el contexto original, aunque habitara por razones de naturaleza visiblemente políticas una *realidad prestada*. Fue confrontándose con la diversidad, con las diferencias, que Freire pudo ir descubriendo su identidad; al analizar las experiencias en las que participaba, abría otros caminos que facilitaban la posibilidad de atrapar la realidad como exiliado y como persona. El pedagogo brasileño llega a reconocer que, al sumergirse como educador en las diferencias culturales de su país de origen, desde el punto de vista de los sectores populares, se preparó, sin que se diera cuenta, a afrontar la necesidad de entender las diferencias culturales en el exilio.

Otra pista experiencial y pedagógica que gana especial sensibilidad en Paulo Freire, durante el exilio, es reconocer que nadie llega solo, vacío, ignorante, inocente a ningún lado y mucho menos al exilio. Nadie deja su mundo; es necesario reconocer que cargamos con la memoria de muchas tramas, con nuestro cuerpo y sus historias, con la cultura y los recuerdos de diferentes momentos de la vida, y esto se convierte en una constatación esencial para bosquejar propuestas educativas populares que, reconociendo estas bases existenciales y políticas, se abre a nuevos hechos, saberes, sueños para constituir una nueva trama. El lugar de enunciación y práctica, el *exilio*, es para Freire la apertura y vivencia de una pedagogía del testimonio, donde lo que busca es transmitir experiencias que, lejos de ser repetidas por otros educadores y educado-

ras, solo pueden ser tomadas como horizonte y herencia. Afirmamos, ya, que los lugares de enunciación son, a la vez, ámbitos testimoniales desde los que transmitimos y a partir de los que pueden ser comprendidas las experiencias vividas; experiencias que permiten reflexiones que rompen esquemas, que problematizan certidumbres. Una «pedagogía del testimonio»⁶ que muestra el dolor y el poder vital de las víctimas.

Este saberse entramado en un contexto originario y abierto a las realidades sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales de un espacio prestado lo ayudó a vivir otras realidades, otras luchas, otros pueblos, otras afrentas y atropellos, otros colores, razas, inteligencias; otros liderazgos y sabidurías lo llevaron a replantear, resignificar y redefinir muchos conceptos que se fueron volviendo más de todos. El desafío era reconocer si las personas sometidas al exilio eran o no capaces de *aprehender* de los hechos en los que se implicaban, de los que hacían parte, para poder aprender de ellos.

Por otro lado, Paulo Freire reconoce que el tiempo de espera en el exilio, el tiempo de espera en la acción, se convierte en un tiempo de esperanzas; lo que lleva a entender la práctica educativa popular, configurada en el desarraigo, como un tejido de tramas experienciales, de pasados, presentes y futuros evidentes en las lecturas de realidad que vienen haciendo los sectores populares y que, en sus discursos, expresan sueños y deseos de cambio.

La condición de desabrigado, de desarraigado, le permitió a Paulo Freire desarrollar una serie de pistas teórico-pedagógicas esenciales para las propuestas de EP en América Latina y el Caribe, como la necesidad de una historicidad resignificada, el fortalecer la coherencia con una opción ética por el cambio, movida por la justicia social, el cuidado de la vida, con la capacidad de denunciar todo aquello que genera exclusión. Este tipo de propuesta educativa para la libertad rechaza los linderos infranqueables, por considerar que toda situación límite requiere una percepción crítica, estratégica, que permita

5 Freire, P. (1993). *Política y educación*. Editor Digital Titivillus.

6 Noción desarrollada por J.-C. Mèlich (2010) en *Ética de la compasión*, Herder Editorial.

vislumbrar e imaginar posibilidades hacia donde transitar. En el exilio, Paulo reafirmó su compromiso teórico-práctico de proponer y hacer camino en procesos educativos abiertos al diálogo, capaces de transitar por ecologías socioculturales diversas y desiguales en el ejercicio del poder-saber. Diálogos que parten del contexto, que incorporan saberes y experiencias que permiten

la comprensión histórica desde la propia situación y desde las realidades que condicionan las cotidianidades y decisiones de los sectores populares. El exilio le revela a Freire que, al reconocer estos puntos de partida, las personas participantes en procesos de EP se hacen capaces de abrirse a nuevos hechos, saberes y sueños para tejer tramas de vida, en urdimbres de esperanza.

Desplazamiento forzado. Educación popular: en el desarraigo, el pueblo revitaliza su memoria

Dada la breve extensión del presente artículo, nos aproximamos a prácticas, reflexiones y propuestas de EP generadas en movimientos y organizaciones populares rurales y urbanas que han sido, y aún lo son, desarraigadas por la ocupación y el despojo de sus tierras y viviendas, además de ser forzadas a desplazarse, a marcharse de sus territorios por guerras y por las múltiples violencias enquistadas en países como Colombia, México, Guatemala o Brasil, entre otros. Son lugares donde las lógicas de la exclusión se fortalecen para mantener profundas desigualdades e injusticias económicas y políticas que afectan a los sectores populares del continente latinoamericano. En Colombia, las políticas económicas, las de seguridad y los megaproyectos han sido impuestos por medio de la violación de los derechos fundamentales y con agresiones a quienes defendían los derechos humanos y a las víctimas, y del asesinato de líderes y lideresas de los movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes, destruyendo y silenciando así los procesos organizativos, las movilizaciones y marchas de reexistencia, cuidado de la vida, reclamo de justicia y de cumplimiento de derechos llevadas a cabo por las poblaciones de zonas rurales y urbanas vulneradas.

Los desplazamientos forzados no tienen otro horizonte que el de mantenerse vivos en una incertidumbre e inseguridad crecientes; por ello es que se pierden los sueños y se hace añicos la esperan-

za, a la vez que se van deteriorando las redes de apoyo y la solidaridad colectiva. Surgen entonces, entre los miembros de un mismo asentamiento, las desconfianzas que quebrantan las relaciones y que los llevan a negar sus ancestros y su lugar de procedencia. Así se va instaurando una cultura de la negación, del olvido y del silencio afianzada por el miedo a tener que dar cuenta de sus orígenes. Esto produce serias limitaciones psicosociales en los modos de percibir la realidad, actuar en ella e imaginar futuros posibles.

En este contexto, educadores y educadoras populares,⁷ personas asociadas a centros académicos y a la vez vinculadas a organizaciones de desplazados y de víctimas de tantos atropellos, vienen adelantando propuestas educativas para recuperar la voz que denuncia y propone, para mantener viva la memoria, para luchar contra el olvido, la impunidad y la invisibilización a la que son sometidas las poblaciones desplazadas en el escenario público y, así, promover la exigencia de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación. La *pedagogía de la memoria* caracteriza algunas propuestas de EP en contextos de desplazamiento forzado; los contenidos de estas prácticas poseen una naturaleza política, ética, estética y formativa, y exigen pensarse en situación, pues, durante y después del desplazamiento, las personas necesitan aprender a *reexistir* y resistir. Además, tienen que descubrir el poder de actuar y pensar con otras y otros, de expresarse e

7 Este apartado reconoce la labor realizada por dos educadoras populares, docentes universitarias e investigadoras colombianas: Pilar Riaño y Piedad Ortega. Sus trabajos están en la base de este texto.

imaginar *inéditos viables* bajo la incertidumbre que tanto se teme. La pedagogía de la memoria, en los procesos de EP con población desplazada y víctimas de las múltiples violencias, es un proceso reflexivo y una práctica que expresa el compromiso con la vida y su cuidado.

Éxodos, exilios y desplazamientos forzados, tres situaciones límites de grupos poblacionales donde individuos y colectivos humanos en tránsito se debaten en la tensión entre el grito y el silencio, la memoria y el olvido. Estas personas saben que sus únicas pertenencias son las marcas que llevan en sus cuerpos, en sus emociones y en sus recuerdos; estas tensiones, a lo largo del trayecto, porque durante el trayecto se les obliga, por diferentes medios socioculturales o represivos, a olvidar, a despojarse de sus saberes y experiencias, a no nombrarlas ni mostrarlas. Es por esto por lo que las prácticas de EP desarrolladas con población desplazada se inician generando un ambiente de confianza en donde es posible romper con el silencio, ruptura necesaria para compartir las experiencias del destierro y los modos con los que han podido afrontarlo, manejando el miedo y la incertidumbre. Estos podrían ser los pasos iniciales de un proceso educativo de *restablecimiento* que necesariamente pasa por la reconstrucción de la experiencia, generando el reconocimiento de un sufrimiento social que anuda múltiples historias individuales y comunitarias.

El recordar, en las prácticas de EP con población forzada violentamente a desplazarse, se convierte en el reconocimiento de la singularidad de lo que han vivido y, al reflexionar sobre lo narrado, se van construyendo las relaciones intrasubjetivas e intersubjetivas que permiten resonancias, y el reconocimiento de la dimensión colectiva y pública de las experiencias de pérdida y desplazamiento, y del

impacto de la guerra y la violencia armada. El narrar, en tanto acto colectivo, requiere de escucha *sentipensante* que facilite la conversación, el diálogo necesario para que se dé el reconocimiento colectivo y solidario de las heridas sociales. Esto es lo que irá posibilitando transitar a la elaboración sociocultural del duelo, imprescindible si la población en situación de desplazamiento empieza a reconstituir y reimaginar el pasado, el presente y sus futuros posibles, donde sus memorias y reclamos no sean negados ni silenciados. La memoria histórica, en los procesos de EP, va adquiriendo un sentido político cuando trasciende a una dimensión individual o grupal, al ir potenciando en el proceso las capacidades políticas en la denuncia de los atropellos y el anuncio de acciones comprometidas de reparación de las víctimas y cuidado de la vida.

La propuesta de la pedagogía de la memoria en el seno de procesos de EP está caracterizada por opciones ético-políticas liberadoras y de justicia social que llevan a desenmascarar las razones de la violencia política, del conflicto armado interno que llevó al desplazamiento forzado de más 6,9 millones de personas y a la invisibilización de millones de víctimas en Colombia. Son procesos educativos que interpelan y problematizan las narrativas de una historia oficial que no reconoce la voz de los desplazados. Son procesos educativos críticos en los que los grupos empiezan a comprender que la memoria, la verdad, la justicia y la reparación no son asuntos que competen solo a las víctimas, sino al conjunto de la sociedad, porque lo sucedido es una ofensa contra toda la humanidad. Estos poderes de denuncia y anuncio se generan y afianzan en el diálogo reflexivo, en las acciones y proyectos solidarios que fortalecen los procesos organizativos de población desplazada y de víctimas, revitalizan sus capacidades y mantienen la esperanza viva en que se haga justicia y se repare a las víctimas.

Caravanas de migrantes: escapar de la desesperanza

Una población emprende el éxodo, tan reflexionado en las CEB. Uniendo fortalezas y debilidades, se lanza al camino; son migrantes que

«votan con los pies». Esta es una forma de expresar la total incredulidad frente al sistema político que los oprime, excluye y reprime, y que

no resuelve las necesidades básicas ni brinda oportunidades para todos. Para escapar de tanta desesperanza, se opta por migrar. Desde mucho antes de la pandemia hasta hoy, miles de personas de El Salvador, Honduras, Guatemala, Venezuela, Colombia y Haití, entre otros países, se han unido a formas de migrar en grupo, fenómeno social que conocemos como *caravanas de migrantes* (CM). Estas expresan la necesidad de las y los más excluidos de resistir a la opresión, de salir del entorno de violencia y pobreza, de denunciar las condiciones de desigualdad, cuando las demandas por un trato digno, justo y seguro, cuando las peticiones por salud, educación, empleo y desarrollo para la población son desatendidas, cuando crece el desaliento y la incredulidad en las instituciones locales. Las CM son una forma de lucha que toma el espacio público y cuya performatividad rompe el miedo a mostrarse y a salir del territorio; es una estrategia en la que la migración se feminiza y se vuelve familiar, al incluir niños, niñas y adolescentes que sienten que viajan acompañados y cuidados. Miles de familias huyen o son desplazadas por la violencia extrema en Centroamérica, por la violencia urbana de origen policíaco o pandillero que afecta principalmente a adolescentes y jóvenes y, en Colombia, por causa de la guerra o los megaproyectos, son expulsadas comunidades enteras de sus territorios.

Las CM no son solo un fenómeno social, sino que pueden ser entendidas, también, como un tipo de movimiento social en el que un sector de la población de un país se marcha indignada, denunciando las situaciones políticas, económicas y sociales a las que está siendo sometido.

Esta movilización tiene efectos en los territorios y países de origen, además de repercusiones internacionales, por su carácter cuestionador de las normas y problematizador de las formalidades migratorias establecidas. Por otro lado, las CM llegan a reconfigurar el imaginario colectivo sobre la migración al mostrarse como un modo solidario de cuidado y de hacer frente, en las rutas migratorias de Centro a Norteamérica, a las formas de ex-

plotación, de extorsión, secuestro y trata de personas. Las CM aparecen, ante algunos, como agrupaciones espontáneas, pero no es del todo así, dado que se observan, también, ciertos niveles de organización, capacidad de convocatoria, dirigencias y liderazgos relacionados con grupos sociales y lugares de origen. Es así como las CM llegan a ser percibidas como una expresión de indignación y de rebelión de las *víctimas de la desesperanza* —damnificados del neoliberalismo— que, en su movilización, aprenden y enseñan maneras de enfrentar la muerte, a partir de prácticas concretas con las que es posible aferrarse a la vida. En este tipo de acciones se combinan la identidad, la resistencia, la solidaridad y la tensión propia de tejer acuerdos para una demanda colectiva.

Las víctimas de la desesperanza reclaman y se empeñan en recrear y desarrollar un tipo de *pedagogía de la esperanza*, anclada en EP y entendida, en este caso, como un proceso de acompañamiento que camina con las personas y sus familias, reconociéndolas como sujetos de decisión, de agencia y de derechos, con capacidades para tomar decisiones y actuar de manera consciente e intencional al momento de velar, demandar y defender sus derechos. Por ello, el acompañamiento educativo-popular prepara migrantes informados, que construyen sus identidades a partir de las experiencias de haber cruzado fronteras, de participar en acciones performativas, huelgas de hambre, marchas y mítines delante de entidades estatales y migratorias, denunciando sus complicidades represoras y la inacción. No es raro que, durante el acompañamiento educativo-popular, se creen y representen obras de teatro del oprimido contra el racismo, se ofrezcan conversatorios y conferencias de prensa o se escriban boletines informativos dando cuenta de la marcha de las CM. La pedagogía de la esperanza se recrea cuando la subjetividad política del caravanero se va fortaleciendo al comprender críticamente la complejidad y profundidad de su lucha, de sus demandas y de la necesidad de respeto al derecho de asilo o de refugio, a la libre circulación y al derecho de defender y proteger sus vidas.

En el proceso de EP, caracterizado por el acompañamiento constante, se aprende a re-tejer y fortalecer la esperanza a partir de las biografías, experiencias y acontecimientos vividos. Por ello es que se asume y recrea una *pedagogía del testimonio* que invita a elaborar y a comentar sus propios relatos orales, escritos o visuales, donde el eje de las tramas narrativas son las experiencias de sobrevivencia, resistencia y reexistencia; relatos que no solo tienen una función cognitiva, sino también política, al rememorar y cuestionar los procesos sociales generadores de exclusiones y éxodos interpelando e interrogando los textos periodísticos, jurídicos y académicos que hablan en ellos.

Así, las y los educadores populares implicados en procesos de acompañamiento a las CM enfrentan la «injusticia testimonial»⁸, llegando a formar, en algunos grupos, sujetos capaces de problematizar, desde sus vivencias, las agendas antimigrantes; captando, de esta manera, la atención de los migrantes y también la de los políticos, las autoridades de migración, los medios de comunicación y la opinión pública.

En las propuestas de EP vinculadas a las CM, los momentos formativos y de socialización son las asambleas de migrantes en las que se comparte información y se consensúan colectivamente estrategias. Por otro lado, se llevan a cabo asambleas de mujeres migrantes don-

de se denuncia públicamente la desigualdad de género en las caravanas. También, en pequeños núcleos interesados, se resignifica la esperanza y se inicia la reflexión sobre lo posible, al preguntarse por las condiciones materiales y simbólicas básicas para que mujeres, hombres, niños, niñas, adolescentes y adultos mayores puedan enfrentar diferentes situaciones durante la migración. Así se van constituyendo en protagonistas, participando decidida y comprometidamente en la definición colectiva de sus necesidades, demandas y propuestas para solucionar, de manera solidaria, problemas vitales. En otros momentos del proceso educativo-popular se configuran grupos de reflexión más íntimos que posibilitan el intercambio de experiencias en torno a las diferentes situaciones vividas durante la migración, para compartir las necesidades que se identifican y las demandas que hacen. El diálogo e intercambio de experiencias vividas está mediado por estrategias participativas de socialización política, donde la formación básica de carácter jurídico y el desarrollo de capacidades analíticas y comunicativas se priorizan porque permitirán a las mujeres y jóvenes migrantes levantar sus voces más allá del testimonio de lo vivido; voces que llegan, en algunos momentos, a configurar una voz colectiva que expresa el deseo y la esperanza de aportar en la construcción de una sociedad libre de miseria, discriminación y exclusión en los diferentes territorios por donde transite la CM.

Al final

El éxodo, el exilio, los desplazamientos y las caravanas de migrantes fueron y siguen siendo lugares de enunciación-acción de propuestas de EP que, asumiéndose como ámbitos testimoniales, enfrentan injusticias y violencias epistémicas, culturales y políticas.

Tanto la pedagogía de la esperanza y la pedagogía del testimonio como la pedagogía de la

memoria son propuestas educativas para la libertad, que rechazan los linderos infranqueables por considerar que toda situación límite requiere una comprensión crítica y estratégica que permita, por un lado, explicar la realidad y, por otro, vislumbrar e imaginar posibilidades hacia donde transitar. Son propuestas de EP que tienen como propósito y tarea desnaturalizar la opresión y el silencio para empezar a

8 Para ampliar el tema véase Fricker, M. (2017), *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.

transitar el camino sinuoso, a veces peligroso e incierto, de la liberación; trayectos, caminatas que son imposibles de realizar sin esperanza activa y estratégica.

El exilio, los desplazamientos y la migración forzada son ámbitos testimoniales y lugares de enunciación-acción donde se configuran procesos de EP a los que nadie llega solo, va-

cío, ignorante y menos inocente; porque todas las personas que en ellos participan saben que sus únicas pertenencias son las marcas que llevan en sus cuerpos, en sus emociones y en sus recuerdos, y es en el diálogo reflexivo, solidario y crítico que se van volviendo capaces de abrirse a nuevos hechos, saberes y sueños para tejer tramas de vida en urdimbres de esperanza.

Para seguir reflexionando y dialogando

Tenemos una tarea pendiente: recuperar la memoria y reconocer los aportes de tantas educadoras y educadores populares exilados de Iberoamérica y el Caribe. ¿Qué educadoras y educadores exiliados, desplazados o migrantes conoces en tus espacios cotidianos de actuación? ¿Sabes las razones de su desarraigo? ¿Cuáles son sus aportes práxicos, teóricos y metodológicos?

¿Qué podemos hacer como movimiento latinoamericano y caribeño de EP para sostener el acompañamiento a las CM, que tiende a debilitarse en la medida que las fuerzas de individuos, familias y de la sociedad civil organizada merman y se agotan?

¿Qué otros lugares de enunciación-acción de la EP están emergiendo, recreando de manera pertinente los discursos y prácticas de las y los educadores populares? ¿A qué realidades del contexto responden?

Lecturas sugeridas

- Carli, S. (2023). Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: El exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984). *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/567>
- Ghiso, A. M. (2022). Vivir intensamente y escribir la vida. Paulo Freire, narrativas sobre sí mismo. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(4). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5917>
- Merchán, J., Ortega, P., Castro, C., y Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega Valencia, P., y Castro Sánchez, C. P. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, 3(28). <https://doi.org/10.17227/01224328.973>
- Riaño-Alcalá, P. (2000). Memorias metodológicas. *Revista de Estudios Sociales*, (7), 4860. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81500706>
- Streck, D. R. (Coord.), Redin, E., y Zitkoski, J. J. (Orgs.). (2015). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL. https://ceaal.org/v3/libceaal_diccionariopaulofreire/

La concepción de la educación popular: su desarrollo como pedagogía crítica y liberadora

Jorge Osorio Vargas
(Chile)

Referirse a la concepción de la educación popular (EP) exige entender y valorar globalmente, con criterio histórico, el desarrollo de la cultura política y de los movimientos sociales latinoamericanos. Decimos esto porque la EP es una expresión cultural de la política y de las formas que adquieren los procesos de organización popular bajo los paradigmas de izquierda predominantes en la década de los años 60 del siglo pasado y sus expresiones pedagógicas de base. Sin embargo, es preciso señalar que la EP, en su dimensión pedagógica, no fue un epifenómeno de la política, sino un proceso extendido, cultural y territorialmente, enraizado en las prácticas comunitarias que generaron las movilizaciones populares en tal década. Esta tensión entre cultura y política, crítica y refundación pedagógica del imaginario de las organizaciones populares, es una de las dimensiones transversales del estudio de la EP en su ciclo contemporáneo.

Este ciclo contemporáneo de la EP en Iberoamérica se inaugura en los mencionados años 60 como manifestación de varios factores.

Por un lado, hay que mencionar el impacto de la revolución cubana en las fuerzas políticas populares latinoamericanas y caribeñas, y la apertura de un espacio de debate acerca de las vías de transición al socialismo o las vías llamadas no capitalistas. Este asunto tuvo gran influencia en las definiciones políticas que la EP adquirió en diferentes países.

Podemos identificar algunas de sus manifestaciones en los movimientos culturales de base vinculados a la teología de la liberación (la «iglesia popular») en Brasil, los reformismos comunitaristas en Chile y Perú, o la emergencia de los movimientos campesinos, así como los frentes de liberación nacional en América Central, entre otras.

En segundo lugar, en el ámbito del pensamiento pedagógico, influyeron decisivamente tres vertientes socioeducativas críticas:

- La teoría de la desescolarización de Iván Illich, desarrollada desde su centro de estudios en Cuernavaca, México.
- La pedagogía del oprimido de Paulo Freire, en Brasil.
- La epistemología de la investigación-acción participativa (IAP), desarrollada por Orlando Fals Borda, en Colombia.

En el caso de Illich, se trata de una crítica a los dispositivos y estructuras institucionales, políticas y pedagógicas de los sistemas escolares en el marco de una crítica radical a las formas de reproducción capitalista. Esta crítica a la dominación escolar lleva a una práctica libertaria, asociada a la necesidad de que los propios grupos subordinados creen sus propias «educaciones» en base a una práctica de «convivencialidad» que resiste a todas las formas de socialización impuestas por las insti-

tuciones disciplinadoras de la modernidad capitalista.

Para Paulo Freire, la pedagogía es la vía para entender las condiciones de dominación que viven los campesinos y los sectores pobres de las ciudades, y para poner en marcha procesos de liberación a través de círculos de cultura, de la alfabetización y de la concientización política. Confirma una valoración de la cultura popular, de sus formas de «leer el mundo», y la pedagogía crítica se define como «liberadora»; es decir, como detonante de las fuerzas culturales y espirituales de los «pobres» que se emancipan a través de las acciones colectivas (como «pueblo») y de la «palabra» de los sujetos. Por ello, la pedagogía de Freire es dialógica, deliberativa, decodificadora y abierta a construir mundos nuevos, los «inéditos posibles», en el decir del propio Freire. Estos planteamientos llevan a Freire a cuestionar la escuela realmente existente (la «educación bancaria») y a centrar su trabajo en las comunidades de base, en los movimientos sociales y en organizaciones políticas reformadoras,

Lo «popular» significaba
un campo de generación
de alternativas y de
nuevos modos de
conocer la realidad
compleja de la sociedad
y de sus potencialidades

como son las surgidas en la reforma agraria y en los procesos de alfabetización y de organización campesina en el Chile de los años 60.

Con los tiempos (exilio y décadas median-te), el pensamiento de Freire sobre la «es-

cuela» tendrá una transición al considerarla no solo como una institución reproductora de desigualdades sociales, de represión del conocimiento popular e incapaz de superar la concepción bancaria de la enseñanza, sino también como un espacio de disputa cultural y, potencialmente, una agencia de transformación social. Freire desarrollaría su propuesta sobre la escuela a través de conceptos como la «escuela ciudadana» y la «escuela para la autonomía».

Una tercera vertiente de la EP fue la investigación-acción participativa. Si bien muchos de sus protagonistas trabajaban en el mundo académico universitario, las luchas populares y no coloniales del entonces «tercer mundo» dieron lugar a una apertura, a una investigación desarrollada desde las organizaciones que construían proyectos liberacionistas y de reformas políticas, cuya finalidad era fortalecer su capacidad de elaborar nuevos marcos conceptuales para comprender y promover la democratización del conocimiento y la distribución social del poder. Orlando Fals Borda fue quien mejor conceptualizó y socializó la necesidad de asociar la actividad intelectual de los investigadores sociales que trabajaban con los movimientos populares con un programa de transformación de su identidad, de sus roles y de sus metodologías de investigación.

Lo «popular» significaba un campo de generación de alternativas y de nuevos modos de conocer la realidad compleja de la sociedad «subordinada», y de sus potencialidades en cuanto fuente de movimientos transformadores y de una pedagogía popular y participativa. Fals Borda habló de una «ciencia popular» en cuanto un nuevo paradigma no positivista, interpretativo, abierto a la sabiduría de los sectores populares urbanos, campesinos e indígenas, y capaz de imaginar desde los colectivos un «saber de participación» (Fals, 1985); es decir, un «saber» que surgiera de la acción de los sujetos populares en cuanto sujetos que hablan de «sí mismos», desde su propio mundo y desde su propia «lengua», desde donde «dialogan», «participan»



Campaña de OEI «Por una Alianza Nacional para la Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna», República Dominicana, 2022.

y «comparten» sus «saberes de vida» con los diseños y estrategias de cambio, lo que dio lugar a una práctica pedagógica central en la EP: el diálogo de saberes (Ghiso, 2000).

Esta dialéctica constituía el núcleo de la IAP y de sus metodologías sistemáticas dialógicas y participativas en sintonía con la EP: se valoraba el mundo de la vida (de la vida cotidiana) en cuanto fuente de imaginarios y proyectos de transformación y, también, como espacio de resistencia ante violencias capilares (como son las de género, por ejemplo). Para avanzar en esta perspectiva, se abrió el campo de la investigación-acción participati-

va hacia la recuperación de las trayectorias culturales de las organizaciones y movimientos populares, y también de las trayectorias biográficas, dando lugar a procesos de investigación y recuperación de las memorias históricas y de construcción de «historias de vida» de mujeres, campesinos e indígenas, en línea con lo que Didi-Huberman ha llamado «formantes culturales», críticos y creativos.¹

Al momento de dar cuenta de la concepción de la EP, podemos identificar una matriz común a partir de este ciclo original-fundacional (años 60-70).²

1 Sobre el concepto de «formante cultural» y la EP, véase Didi-Huberman, G. (2018), *Sublevaciones*. MUAC; Editorial RM. https://muac.unam.mx/assets/docs/folio_064_sublevaciones.pdf

2 Se ha extendido la propuesta de que es necesario hablar hoy de «educaciones populares», como son las feministas, las «propias» e indígenas, las insumisas o la ecopedagogía. Reconocemos esta *multiver-*

De esta matriz común señalo los siguientes componentes:

1. La EP como movimiento cultural asociado a organizaciones de base y movimientos sociales que definen la pedagogía como la dimensión del aprendizaje de nuevas formas de pensar, vivir, compartir, de «hacer política», configurando imaginarios colectivos de resistencia y de proyectos.

Lo más significativo, en la configuración matriz de la EP, fue la teoría del conocimiento liberador elaborada por Paulo Freire y su método dialéctico

2. La EP como una educación que se desarrolla, inserta dinámicas sociales y culturales de los sectores populares del campo y de las ciudades, y que les otorga a los educadores y educadoras un perfil mediador, de generación de espacios de aprendizaje, de valoración del vínculo pedagógico (diálogo de saberes) como fuente de liberación, de construcción de una subjetividad crítica y de apertura a una vida solidaria.
3. La EP como una educación que identifica las dimensiones capilares de dominación (no solo la de capital-trabajo) y por ello desarrolla una pedagogía que promueve el desmontaje de las asimetrías culturales en la vida cotidiana y en la escena política.

4. La EP como educación política que crea horizontes éticos para nutrir nuevas formas de hacer política.

Tres fuentes inspiraron esta orientación estratégica de la EP:

- a) La inspiración de la teología de la liberación y la influencia activa de la EP en la dimensión educativa de la Iglesia popular, lo que implicó un asentamiento radical de la EP en los territorios urbanos y rurales desposeídos, en los movimientos democráticos populares y en los grupos humanos discriminados, humillados y descartados.
 - b) La participación de la EP en los procesos de renovación del pensamiento político-cultural de los movimientos populares.
 - c) La incorporación a los procesos culturales de los movimientos sociales de dimensiones que estaban subordinadas, como eran la dominación de género y la promoción del movimiento feminista, el arte y la cultura popular, la economía popular y el desarrollo local, entre otros (Torres, 2015).
5. La EP como una acción reflexiva fundada en una epistemología de la acción liberadora, que asume la investigación-acción participativa como vía de sus procesos de elaboración y sistematización de conocimientos. De ahí que la EP se defina desde sus orígenes como una «teoría» o como una pedagogía crítica abierta a los debates epistemológicos y teóricos.
 6. La EP como una práctica sustentada teóricamente. Este es un aspecto importante de subrayar, dada la tendencia que ha habido en algunos tiempos por hacer de la EP un mero «activismo» basado solo en el uso espontáneo de técnicas participativas que recortaron su potencial pedagógico, su orientación al aprendizaje social, ciudadano y al desarrollo humano, y la redujeron a una mera capacita-

dad, lo que no invalida aceptar en todas ellas una matriz común que sintoniza con la inspiración liberacionista de Paulo Freire. Sobre la recepción y resignificación de la matriz freiriana en las diversas «educaciones populares» en curso (feministas, antipatriarcales y antirracistas), véase Hooks, B. (2021), *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.

ción para la organización política, una especie de «animación de grupos» para la movilización popular.³

Es preciso señalar que, dependiendo de los contextos nacionales, diversas versiones del marxismo jugaron un rol particular en la EP en su ciclo originario-contemporáneo; pero lo más significativo, en la configuración matriz de la EP, fue la teoría del conocimiento liberador elaborada por Paulo Freire y su método dialéctico de «aprender a leer la realidad para transformarla» (Freire, 1975).

Este fue el foco común que hizo de la EP una práctica educativa crítica y no capitalista, vinculada a los movimientos de liberación y de resistencia, y que abasteció a los movimientos populares de un sentido de autonomía cultural, entendida como la capacidad de construir alternativas de izquierda o progresistas desde la lógica de la acción social no supeditada necesariamente a los partidos políticos.

Esta «teoría» de la EP fue resistida por cierta izquierda tradicional que entendía que cualquier proceso revolucionario exigía una vanguardia expresada en un partido o movimiento, al cual debían subordinarse los sujetos sociales organizados como movimientos o comunidades de base. Esto ocasionó tensiones entre la EP, sus nuevas maneras de entender la política y algunos partidos marxistas. Sin embargo, esta teoría autonomista, que encarnó la EP, llevó a definir *avant la lettre* las expresiones populares de base que emergerían en décadas posteriores en América Latina, en la versión de nuevos movimientos sociales y de procesos de creación de una cultura política nueva que debía fundarse en una democracia

participativa y en la creación de un poder popular-ciudadano incidente.

Esta teoría freiriana fue paulatinamente enriquecida por nuevas «teorías de base» a partir de las experiencias históricas de la EP en diversos países: derechos humanos, economía popular, desarrollo local, feminismo, ecopolítica, autonomismo comunitario e indígena.

La influencia de los enfoques de los estudios culturales, el pensamiento gramsciano y las teorías y prácticas del diálogo de saberes (lideradas por educadores populares como Alfredo Ghiso, Alfonso Torres, Marco Raúl Mejía, Lola Cendales y Rosa María Torres, entre otros) propiciaron un intenso punto de atención a las dimensiones culturales y pedagógicas de la EP.⁴

Dos cuestiones resultan ser claves en este proceso:

- La escuela y la cultura son espacios en disputa y, por tanto, es preciso construir alternativas o nuevas formas de organizar la enseñanza a través de las escuelas, con sus correspondientes pedagogías populares.
- Las y los educadores son mediadores del proceso de construcción de saberes, analistas, intelectuales prácticos (y políticos), lo que implica que su acción educativa sea consistente en lo pedagógico (sustento teórico en las pedagogías activas y crítica, y sustento epistemológico en la investigación-acción participativa) y generadora de programas o estrategias que generen capacidades claves en los movimientos sociales (capacidades políticas, pero también orga-

3 Al respecto, véase Torres, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editora Nómada; IPECAL. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1705.pdf

4 Como ejemplo, la revista *Aportes*, de Dimensión Educativa, se gestó en Bogotá durante el mes de abril de 1982, semanas después de haberse dictado una conferencia a un grupo de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional al final de la cual los participantes preguntaron dónde se podría encontrar bibliografía respecto a la temática presentada (EP).

nizativas, culturales, pedagógicas, comunicacionales, de participación e incidencia público-ciudadana).

El propósito de autoevaluar la educación popular condujo a que las y los educadores populares se plantearan la tarea de reapropiación y de lectura crítica

Se revalora la cultura popular, el lenguaje popular y sus saberes, y no se desdeña trabajar desde ellos para construir un nuevo conocimiento transformador. El «partido» debe ser capaz de crear modos de pensar y de expresarse desde la cultura y sus manifestaciones vernáculas, valorando los imaginarios sociales y los espacios donde se socializa el conocimiento, entre ellos la propia escuela, en cuanto espacio cultural en disputa.

El impulso culturalista freiriano-gramsciano se expresa de varias maneras en la EP; de partida, en el aparato conceptual.

Se comienza a hablar de hegemonía, sociedad política, sociedad civil, cultura popular y diálogo de saberes, pero también se materializa en prácticas concretas: proyectos de recuperación de los saberes populares, recuperación de la memoria histórica popular, fortalecimiento de los programas de comunicación popular y apertura al uso de los medios masivos, temá-

ticas en las cuales participan Carlos Núñez, en México; Raúl Leis, en Panamá; Rosa María Alfaro, en Perú; Jesús Martín-Barbero, en Colombia; y Mario Kaplún, en Uruguay. Se revisan los viejos proyectos de los micromedios y se abre un campo nuevo de trabajo a través no solo de las radios, sino de la televisión y las redes sociales; se plantean nuevas alianzas con las universidades y los gobiernos locales y se revaloriza el espacio municipal y regional como ámbito de reinención de la EP.

Estos retos de consistencia y coherencia pedagógica, políticas y epistemológicas fueron las consignas que llevaron a la EP a desarrollar, a través de la convocatoria y movilización del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL), el llamado proceso de refundamentación en los inicios de los años 90.⁵

Este propósito de autoevaluar la EP condujo a que las y los educadores populares se plantearan la tarea de reapropiación y de lectura crítica, tanto de la historia propia de la EP desde su ciclo freiriano original como del saber existente en los ámbitos pedagógicos. Es precisamente como proceso de renovación que los educadores populares exploraron los caminos de una refundamentación de la EP.

El objetivo de esta refundamentación era sistematizar los problemas que los diferentes colectivos de la EP latinoamericana y caribeña venían identificando como resultado de una mirada crítica de la práctica educativa de los movimientos sociales y de liberación nacional desde los años 80. No fue menor, en este contexto, el impacto de la crisis terminal del socialismo real y la caída de sandinismo en Nicaragua. En el primer caso, se ponía en cuestión la idea socialista como el horizonte político que tenía la EP y, en el segundo caso, las y los educadores populares tuvimos que analizar la contribución de la EP a la tan emblemática experiencia política que fue la revo-

5 Este proceso se puede seguir en la colección de *La Piragua*, Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política, disponible en la Biblioteca CEAAL. <https://ceaal.org/v3/biblioteca-la-piragua/>

lución sandinista, en particular a su campaña nacional de alfabetización y a la reforma del sistema escolar.

Sin embargo, estos dos procesos, que generaban análisis y cierto revisionismo histórico en la EP, eran manifestaciones simbólicas de la nueva búsqueda que muchas educadoras y educadores populares emprendían en el continente a partir de realidades locales y de dinámicas intelectuales y políticas que tuvieron, a través de las redes que convocaba el CEAAL, la posibilidad de darle expresión continental y poner a sus principales socios en la ruta de crear las bases de una nueva época para la educación de los movimientos sociales. Por cierto, con la II Asamblea CEAAL, Educación Popular para la Democracia, en Santiago de Chile (1990), había comenzado un proceso de autoevaluación de los procesos educativos y políticos impulsados desde la EP; integrando las redes y colectivos locales del CEAAL, se emprendió una investigación participativa continental inspirada en la confianza de que el conocimiento de la práctica bien sistematizada y en diálogo con la teoría social otorgaba a los actores y movimientos sociales un poder más consistente.

Procesos de sistematización de experiencias de EP y búsquedas teóricas pusieron de relieve el tema de la consistencia de las prácticas pedagógicas de la EP.⁶ Se tenía la impresión, a partir de estos estudios, de que las ideas educativas de Paulo Freire habían sido minimizadas por una práctica política que no lograba identificar, en el proceso de creación de alternativas populares, aspectos claves de todo proceso de aprendizaje; en particular, lo relacionado, por una parte, con las metodologías del diálogo de saberes, la sistematización de los proyectos educativos y la formación de educadores populares, y, por otro lado, con las dimensiones éticas, estéticas y comunicacionales de la práctica educa-

tiva. Por ello, se comenzó a hablar del déficit pedagógico de la EP, de la banalización de las técnicas participativas grupales y de la pérdida relativa de la capacidad de sistematización y de investigación de las y los educadores populares.

En el fondo, lo que se quería sostener con esta mirada crítica era que la EP se estaba entendiendo y practicando como un método de organización y movilización popular sin considerar las dinámicas pedagógicas; es decir, las reglas y la teoría que relacionaba la política con los procesos de generación de aprendizajes y conocimientos, y de las formas de validación de estos. Diversos intelectuales y agencias de cooperación hablaron de una «educación popular sin resultados», de falta de sistematización de las prácticas, de un divorcio entre la EP y los debates pedagógicos que se realizaban en otras esferas de la educación.

Con estas visiones
críticas que se hicieron
de la educación popular,
se estaban generando
debates muy intensos
sobre las bases
epistemológicas de la
investigación participativa

Se planteó que la EP adolecía del peso de un activismo infértil que no conducía efectivamente a procesos de cambios sociales y a la

6 Sobre estas búsquedas teóricas para dar respuestas a «nuevos tiempos» en la EP y las dinámicas fundacionales y refundacionales de la EP, véase Torres, A. (2021), *Educación popular. Historicidad y potencial emancipador*. Editorial Laboratorio Educativo.

generación de estrategias de gestión de la cultura y del desarrollo de las comunidades; que no tenía propuestas sobre la economía local y sobre las formas de organizar la educación de los sectores populares en función de sus necesidades y demandas reales, vinculadas al mundo del trabajo y del conocimiento formal.

Es importante indicar que, con estas visiones críticas que se hicieron «desde dentro» de la EP, se estaban generando debates muy intensos sobre las bases epistemológicas de la investigación participativa. Los mismos tenían como partícipes a Hugo Lovisolo, Pedro Demo, Alfredo Ghiso, Orlando Fals Borda, Oscar Jara y a los impulsores de la práctica de la sistematización de las experiencias de EP en cuanto disciplina de producción de conocimiento. Sus resonancias impactaron en las «bases» y proyectos locales de EP que se socializaban en revistas de habla hispana como *Aportes*, publicada por Dimensión Educativa en Colombia, *La Piragua*, publicada por el CEAAL, y *Decisio*, publicada por CREFAL.

Lo que se quería relevar en estos debates era que se constataba, entre practicantes de la EP, una cierta insatisfacción con los resultados de los proyectos educativos que desarrollaban y se reconocía, además, un distanciamiento entre las y los educadores populares «de línea» y la reflexión teórica. Por esa razón, se impuso una voluntad intelectual de hacer converger estas dimensiones del trabajo educativo, pues se percibió que la posibilidad de que la EP desarrollara su potencial estratégico pasaba por fortalecer el campo propiamente pedagógico, en sintonía con la formas nuevas de constitución y desarrollo de los movimientos sociales de los años 90, lo cual se manifestó de manera global en los diálogos políticos que convergieron en la primera versión del Foro Social Mundial en Porto Alegre.

Mi opinión es que no se trataba de una crisis de eficiencia, ni siquiera de capacidades pedagógicas, sino de una reubicación del campo propio de la educación popular y de su apor-

Lo que se quería relevar en estos debates era que se constataba, entre practicantes de la EP, una cierta insatisfacción con los resultados de los proyectos educativos

te en la creación de mayor poder para los movimientos populares. La verdad es que lo que constituía el principio de identificación central de la educación popular, la construcción de una sociedad socialista, estaba siendo sometido a una disputa entre las diversas expresiones culturales y políticas de los movimientos sociales y de la izquierda latinoamericana desde antes de 1989.

Los movimientos de derechos humanos en el Cono Sur, el mismo sandinismo, los movimientos de regeneración democráticos en Colombia y México, los movimientos sociales brasileños, el movimiento feminista, los grupos de ecología política, entre otras manifestaciones, estaban colocando las reglas del debate político de una manera distinta a la que había conocido la EP desde su proceso originario en los años 60 y 70.

A mi entender, lo que se quería indicar, cuando se manifestaba la importancia de fortalecer la dimensión pedagógica de la educación, era la necesidad de construir un nuevo concepto práctico del poder y su correlato en el campo de la cultura, y de los aprendizajes para ejercer un poder social transformador.

La creciente autonomía de los movimientos sociales en relación con los partidos políticos de la izquierda histórica, el fortalecimiento de nuevos movimientos ciudadanos y políticos, la emergencia de nuevos sujetos sociales que trabajaban en perspectiva de democratizar la sociedad en todas sus dimensiones (por

ejemplo, el movimiento feminista y el movimiento de la ecología política), la valoración del espacio local y regional como ámbito de refundación de alternativas políticas, y la necesidad de los movimientos sociales de asumir las reconstrucciones democráticas luego de períodos prolongados de autoritarismos políticos y culturales, y de su expresión en la vida cotidiana, en la producción y distribución social del conocimiento, en la relación de género y en el reconocimiento de las demandas territoriales y de autonomía de los pueblos indígenas, exigían una nueva «pedagogía política».

Con la perspectiva del tiempo, entendemos que la EP no estaba «dividida» entre pedagogistas y políticos, como se decía algunas veces en eventos de esos años, sino que se estaba enfrentado a un desafío más complejo: refundar su pedagogía política.

No era ajena a este proceso la propia «reinención» de su pensamiento que hacía Paulo Freire en su *Pedagogía de la esperanza*, publicada en 1992, y en sus diálogos con los máximos exponentes de la pedagogía crítica norteamericana y europea.

Es importante señalar que la EP había surgido en su ciclo contemporáneo, ya identificado anteriormente, con un fuerte sello teórico e ideológico: la EP hizo propia aquella consigna que planteaba el marxismo de que no hay práctica revolucionaria sin teoría revolucionaria.

Desde el propio pensamiento de Paulo Freire de fines de los 60, aprendimos que era preciso construir una *visión del mundo* y que el método de la EP estaba fundado en herramientas epistemológicas que tenían que ver con una «filosofía de la acción transformadora», lo que explica, de este modo, la identificación originaria de la EP con el método dialéctico y su racionalidad (Núñez, 1985).

Es esa propensión a la teoría, a la reflexión sobre la acción, la que permite que, ya hacia la mitad de los años 90, la EP asuma las dinámicas críticas auscultadas y genere un proce-

so muy fértil de revisión teórica similar al que vivían otros campos del trabajo social y de la política: sistematizar nuevos debates, entender los procesos de globalización, redimensionar el significado de la teoría crítica posmarxista clásica y hacer dialogar los propios métodos de las y los educadores populares con las nuevas temáticas y prácticas que se abren a partir del conocimiento y el diálogo, con estrategias pedagógicas provenientes del constructivismo social y de la pedagogía crítica.

En suma, habiendo descrito la trayectoria de la EP, es preciso reconocer que la agenda de la EP en la actualidad es un proceso abierto que se caracteriza por la diversidad de los contextos en que se manifiesta: el tecno-neoliberalismo, los regímenes políticos de los países, las nuevas configuraciones de los movimientos sociales, la constitución de inéditos marcos que condicionan la distribución social del conocimiento, el acceso a los bienes comunes y la generación soberana de procesos de democracia participativa.

Un retrato breve de los asuntos que se discuten en la EP durante la segunda década del siglo XXI, y que dan el perfil de su presente y futuro próximo, se puede resumir en estas temáticas:

- El sujeto «movimientos sociales» como espacio de producción de saberes, de constitución de cultura política y de las estrategias de creación de capacidades para incidir y transformar la sociedad en un sentido democrático y participativo.
- Los proyectos educativos necesarios para contribuir a la generación de nuevas relaciones de poder que impulsen democracias participativas.
- Los procesos de formación de las y los educadores e investigadores como sujetos de reepistemologización de la pedagogía crítica en contextos de resistencia y superación de las sociedades tecno-neoliberales.

- El desarrollo de los nuevos estatutos de la criticidad y politicidad de la EP a través de un balance de las «teorías críticas», las «epistemologías del Sur» y decoloniales que reperfilen la pedagogía del diálogo de saberes como expresión de procesos de construcción de proyectos comunitarios, sociales y políticos poscapitalistas.

Para seguir reflexionando y dialogando

¿Cómo se expresa la «pedagogía liberadora» de la educación popular inspirada en Paulo Freire en tu práctica educativa?

¿Cuál es la relación de la educación popular y los movimientos sociales en tu localidad o país?

¿Cómo podemos hacer de los movimientos sociales espacios pedagógicos?

Lecturas sugeridas

- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Revista *La Piragua*. (2019-2023). Colección completa en Biblioteca CEAAL. <https://ceaal.org/v3/biblioteca-la-piragua/>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Jara Holliday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP Alforja; CEAAL.
- Leis, R. (1990). *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. CEASPA.
- Mejía J., M. R. (2011). *Educaciones y pedagogía críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. Ministerio de Educación de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/EDUCACIONES_PEDAGOGIAS_Bolivia.pdf
- Rodrigues Brandão, C. (2020). *La educación popular de ayer y de hoy*. Editorial Biblos.
- Torres Carrillo, A. (2016). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.

OTRA BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Didi-Huberman, G. (2018). *Sublevaciones*. MUAC; Editorial RM. https://muac.unam.mx/assets/docs/fo-lio_064_sublevaciones.pdf
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_6/3/1.Ghiso.pdf
- Núñez, C. (1985). *Educación para transformar, transformar para Educar*. IMDEC.
- Torres Carrillo, A. (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.



03

Contexto sociohistórico de la Educación Popular en España y Portugal





La educación popular en España, un breve retrato

Emilio Lucio-Villegas Ramos
(España)

¡A la calle! que ya es hora de pasearnos a cuerpo y mostrar que, pues vivimos, anunciamos algo nuevo.

GABRIEL CELAYA, *España en marcha*

Escribir sobre la historia de la educación popular en España es, necesariamente, breve y este texto será breve. No solo por las limitaciones que tiene cualquier texto en una obra compartida, sino porque la propia temática conduce a la brevedad.

España no tiene una larga tradición en educación popular (EP) y menos aún de EP para personas adultas. Tampoco abundan los trabajos y publicaciones. Hay experiencias, hay destellos como la luz de un *flash* de fotografía en la oscuridad, pero no existe una tradición continuada. Y esa tradición no existe, entre otras razones, por la histórica resistencia del poder que, en todas las épocas, se ha encargado de asfixiar los movimientos populares y las iniciativas que podían potenciar la EP. De hecho, se ha encargado incluso de eliminar físicamente esos avances, como en el caso de maestras y maestros cuyos ejemplos se verán más adelante.

Como ya he señalado, hay destellos. Los más impresionantes, en mi opinión, son dos. El primero es el trabajo durante la Segunda República (1931-1939) y, particularmente, las misiones pedagógicas, abruptamente eliminadas con la represión subsecuente al golpe de Estado y la oscuridad de la dictadura fascista. En esta dirección, hay que recordar, con Puelles (2010), que una de las grandes obsesiones de la dictadura fue depurar el cuerpo docente.

El otro destello que voy a destacar es el período sin control, la primavera floreciente que estalla con el fallecimiento del dictador y la

conquista de la democracia. Es un período de experimentación y desarrollo de las conexiones entre la educación de personas adultas y la vida comunitaria. Pero este período también llegará a su fin abruptamente cuando España se adhiere —como una neoconversa— a la Unión Europea y a sus políticas y prácticas del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV). De esa forma, todas las conexiones entre la vida diaria y la escuela desaparecen para dar lugar a un currículum escolar contaminado de términos económicos y que promueve, de forma prácticamente exclusiva, la formación de trabajadores y trabajadoras, y no una educación que permita a las personas vivir y convertirse en ciudadanos.

Voy a referirme a estos dos destellos más adelante. También voy a referirme a dos maestros —Francisco Ferrer Guardia y José Sánchez Rosa— fusilados en diferentes momentos históricos del pasado siglo xx. Es posible que la inclusión de estas personas pueda ser discutida, de la misma forma que la de dos instituciones/movimientos a los que me voy a referir más adelante, por personas mejor conocedoras que yo de la historia de la educación en España. Pero, si así fuera, la discordancia es la esencia de la democracia y la fuente del conocimiento.

Comenzaré alejándome aún más en la historia para retrotraerme al siglo xviii y las sociedades económicas de amigos del país —que algunas personas consideran el inicio de la educación de personas adultas en España (Flecha et al., 1988)—, que son, de alguna forma, herederas de

la Ilustración y, por tanto, piensan la educación desde una perspectiva que hoy denominaríamos emancipadora e incluso, me atrevería a decir, en una perspectiva no formal (Puelles, 2010). Después hablaré, usando el mismo criterio, de la Institución Libre de Enseñanza. Denomino a esta parte «Las precursoras» ya que, en el panorama de decadencia y abandono de la educación en España, se planteaban la realización de algo diferente, que fuera útil para las personas y facilitara su desarrollo educativo y cultural.

Antes de iniciar este recorrido, me gustaría plantear dos asuntos que pueden aclarar lo que pretendo decir de aquí en adelante. En primer lugar, una definición de EP. Para Turay (2005) se trata de:

Un enfoque no formal de la educación de personas adultas que desarrolla en los aprendices la capacidad de analizar críticamente las causas profundas de sus luchas socioeconómicas, políticas, cul-

turales, espirituales y religiosas con el fin último de organizarse y realizar acciones que conduzcan a la transformación social. (p. 481)

Y esto, como señala Batalloso (2008) al hablar de la Escuela Profesional de la Sagrada Familia (SAFA) en Riotinto (Huelva, España), solo se produce cuando hay:

Un determinado y singular grupo de profesores que asumieron la responsabilidad de hacer frente a unas circunstancias que fueron percibidas como necesidades y problemas, y también porque hubo un grupo de alumnos que respondieron con mucha receptividad e ilusión a las medidas que se le propusieron, que no eran otras que las de asumir sus legítimos protagonismos y responsabilidades. (p. 95)

Las precursoras

*Señoras y señores,
venimos a contar,
aquellos que la historia
no quiere recordar.*

Luis Advis, *Cantata popular Santa María de Iquique*

Ateniéndose al elemento no formal que la caracteriza, no sería especialmente descabellado considerar las sociedades económicas de amigos del país (SEAP) como lejanas precursoras de la EP en España.

Pero no solo por su carácter no formal y su orientación hacia las personas adultas, sino porque derivan del espíritu de la Ilustración. Aquel espíritu que hizo afirmar a Jovellanos que la riqueza de un país se mide por la cultura y la instrucción de sus ciudadanos, y no por sus riquezas económicas (Lerena, 1983).

Las SEAP se extendieron por diversas zonas de España y en algunos lugares, como el caso de la ciudad de Sevilla, se encuentran bien documentadas, gracias al trabajo de Calderón (1991), y continúan con su actividad.¹

Puelles (2010), hablando de la Vascongada, recoge algunas de las actividades que realizaban:

Se compone esta sociedad de varias secciones: una dedicada a la agricultura, se preocupa por la introducción de nuevos instrumentos de labranza, abonos, repoblación de

1 Véase <https://laeconomicadesevilla.es/>

árboles, etc. Otra a la industria y al comercio; aquella a la arquitectura y construcción racional de viviendas; esta a la 'economía animal' [comillas en el original], es decir, al estudio de las epidemias del ganado. (p. 47)

Como ya dije, las SEAP son herederas del espíritu ilustrado, pero también nos interesan como precursoras de la EP porque suponen la organización de las personas —en este caso de lo que Lerena (1976) denominó la *intelligentsia* liberal— para dar respuesta a sus problemáticas. Es, por decirlo de alguna forma, un movimiento que nace desde las personas y no desde el poder.

Otra precursora de la EP en España es la Institución Libre de Enseñanza (ILE). No solo por su intento de provocar cambios en la educación desde finales del siglo XIX, o porque su influencia se extiende hasta hoy², sino porque su pensamiento y sus miembros alumbraron la experiencia de las misiones pedagógicas —de las que luego hablaré—, una de las luces que ilumina la oscuridad de la EP en España.

No voy a entrar aquí en las cuestiones más filosóficas, como el krausismo (Rodríguez de Lecea, 1985) o por qué se avanza en unas determinadas direcciones y no en otras. Voy a centrarme en algunos pequeños detalles que pueden ayudar a entender la ILE.

Siguiendo a Puelles (2010), puede decirse que «el antecedente inmediato de la Institución se encuentra, posiblemente, en el Colegio Internacional fundado por Salmerón en 1866» (p. 231). Uno de los principales objetivos de la ILE era la formación de docentes. Entendían que solo un cambio radical en la forma en la que las y los docentes entendían y practicaban su trabajo sería generador de cambios en el conjunto de la educación. Puelles (2010) define a este nuevo docente de una forma poética: «modestos artesanos entregados vocacionalmente a la enseñanza» (p. 231).

De la misma forma que para los ilustrados, como Jovellanos un siglo antes, para Giner de los Ríos

—figura fundamental en los inicios de la ILE—, la educación es fundamental para la transformación de España. Algunas de las cuestiones que Puelles (2010) destaca como elementos que caracterizan la ILE son dos: i) la importancia de la escuela primaria y la formación de los maestros y maestras, y ii) la concepción de que la educación es una actividad formadora y no solo transmisora de conocimientos. Casi siglo y medio después, volvemos a debatirnos con estas cuestiones cuando resistimos las presiones deshumanizadoras y despersonalizadoras de las políticas y prácticas del ALV.

En los aspectos metodológicos, y siguiendo nuevamente a Puelles (2010), se destaca el método intuitivo,

sustituyendo la coacción por la libre participación del niño [sic]; la formación del carácter moral, con especial atención al desarrollo de la personalidad [...] en fin, el amor al trabajo y el cultivo de la tolerancia como virtud ciudadana. (p. 234)

Es todo un ideario para la educación popular.

Algunos autores la han considerado como una respuesta académica y ha sido objeto de críticas en el sentido de que no pretendía introducir cambios radicales en las estructuras educativas, sino promover algunas transformaciones que *socializaran* la educación y el conocimiento (Lerena, 1976). No obstante, la ILE fue un intento de construir alternativas desde determinados sujetos sociales e influir en el Estado para que la educación pudiera dar respuesta a las problemáticas y las demandas de las personas.

En cualquier caso, y en lo que a la EP se refiere, todos estos esfuerzos tienen una culminación, como ya señalé, en el desarrollo de las misiones pedagógicas. Pero creo que sería reduccionista limitar las aportaciones de la ILE solo a estas misiones, porque su influencia y su ideario de una educación científica y aconfesional siguen siendo necesarios hoy.

2 Véase <https://www.fundacionginer.org/>

Más arriba me he referido a ciertas críticas a la ILE. Algunas provienen de los artífices y partici-

pantes en la Escuela Moderna, de la que paso a hablar en el siguiente apartado.

Maestros asesinados

A los hombres de la pampa que quisieron protestar, los mataron como a perros porque había que matar.

LUIS ADVIS. *Cantata popular Santa María de Iquique*

Como ya señalé al principio, no parece existir una profunda tradición de EP en España. Infelizmente, lo que sí parece existir es una tradición de depuración, represión, encarcelamiento y fusilamiento de docentes.

de la incultura y proveerse de una cultura más crítica» (Solá, 1976, p. 45).

Francisco Ferrer Guardia es conocido, entre otras cosas, como creador y fundador de la Escuela Moderna.

La Escuela Moderna será un foco de educación popular: primaria, mixta (como las del futuro), de día para los niños [sic] y de noche para los adultos [sic]. Tendrá cursos de francés, inglés, alemán, taquigrafía y contabilidad; y un local para conferencias que se prestará a los sindicatos y asociaciones obreras. (Costa, 1976, p. 10)

la ILE fue un intento de construir alternativas desde determinados sujetos sociales e influir en el Estado para que la educación pudiera dar respuesta a las problemáticas y las demandas de las personas

El proyecto de la Escuela Moderna es uno fundamentalmente laico —e incluso podría decirse que anticlerical— que pretende basar la educación y la enseñanza en los fundamentos de la ciencia.

La Escuela Moderna es una iniciativa pensada básicamente para la educación de la infancia. La idea era, explicada de forma muy general, que una educación científica que se adecuara a los ritmos de crecimiento permitiría alejar a la infancia de la influencia de las falsas ideas transmitidas por la educación religiosa y no religiosa. Se puede apreciar la actualidad de este planteamiento en una escuela que ahora enfrenta el negacionismo climático, el de la memoria histórica en España, etc.

Voy a hablar de dos hombres que, en diferentes momentos de la historia, representan a todas las personas que trabajaron en la educación y fueron castigadas por intentar construir una educación y una sociedad mejores. Creo que ambos, y muchas otras personas que no tendrán un espacio en estas páginas, son educadores populares, aunque, en algunos casos, se autodenominaran como racionalistas. Y son populares porque a veces se olvida «que la enseñanza racionalista fue un intento de obreros y campesinos por salirse

Aparte de este foco de la educación en y desde la infancia, la escuela «se dedicó también a la instrucción popular, organizando una serie de conferencias dominicales públicas a las que acudían los alumnos, sus familias y gran número de trabajadores deseosos de aprender» (Ferrer Guardia, 1976, p. 163).

Francisco Ferrer Guardia fue fusilado el 13 de octubre de 1909 por ser considerado uno de los instigadores de la denominada Semana Trágica en Barcelona. Las escuelas fueron cerradas.

Aunque se ha discutido sobre la validez democrática del juicio a Ferrer Guardia, al menos tuvo un juicio. José Sánchez Rosa fue fusilado en la campaña de terror instaurada por el Sr. Queipo de Llano —general en ese momento— tras el golpe de Estado fascista de julio de 1936.

Sánchez Rosa no era maestro titulado; no obstante, creó escuelas denominadas racionalistas, muy en la línea de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia.

El racionalismo pedagógico fue un intento de *alternativa escolar* [cursiva en el original] para las masas analfabetas de campos y, especialmente, ciudades industriales. Como tal (como alternativa a las formas de escuela en la España del final de la Restauración, pero también de la Segunda República) hay que considerarla (Solá, 1976, p.40).

Sánchez Rosa ya participó en la creación de algunas de estas escuelas tan pronto como en 1909, como recoge la prensa anarquista de Algeciras. Su proyecto de escuela era similar al que ya se ha descrito más arriba:

Su escuela era laica, no dogmática, se impartía la coeducación, la formación integral del hombre [sic] su fe en el progreso científico y el desarrollo de los principios de una educación basada en el respeto y el amor a los semejantes. Intenta por todos los medios posibles sacar al obrero de la ignorancia en la que vive (Grupo de Investigación José Sánchez Rosa, s.f., pp. 5253).

Sin duda, lo más importante de Sánchez Rosa, aparte de su compromiso político y por la justicia social, son sus publicaciones: *La gramática del obrero* (1929), *El abogado del obrero* (1932) y *La aritmética del obrero* (1933).

José Sánchez Rosa fue fusilado con 72 años, enfermo y sin ningún juicio previo el 1 de agosto de 1936. «En 1939, cuando se juzgó su causa, el juez decretó su puesta en libertad, con una multa de catorce duros» (Grupo de Investigación, s.f., p. 56). Había sido asesinado 3 años antes.

Luces en la oscuridad

Es Chile un país tan largo, mil cosas pueden pasar si es que no nos preparamos resueltos para luchar. Tenemos razones puras, tenemos por qué pelear. Tenemos las manos duras, tenemos con qué ganar.

Luis Advis. *Cantata popular Santa María de Iquique*

Dentro de todo este panorama, hay luces que, al igual que lo presentado hasta ahora, nos marcan el camino de la esperanza para pensar que no todo fue perdido y que «mil cosas pueden pasar». Voy a centrarme, por orden cronológico, en tres luces. En primer lugar, las misiones pedagógicas, que ya he citado de forma profusa en el texto. Quiero luego hacer un pequeño homenaje a las luces escritas; los esfuerzos editoriales, como el de la Editorial Marsiega, que incluso durante la dictadura tuvieron el coraje para publicar y populari-

zar libros y lecturas sobre EP. Por último, voy a hablar de la educación de personas adultas, que en el período posterior a la conquista de la democracia generó experiencias de EP muy ricas. Para ejemplificar este apartado, me voy a centrar en la educación de personas adultas en Andalucía, aunque hay otras muchas que merecerían un espacio, como los movimientos de renovación pedagógica, las escuelas campesinas —sobre todo en Castilla y León— o el Servei d'Educació Permanent dels Treballadors en Cataluña.

Tiana (2021) define la experiencia de las misiones pedagógicas con las siguientes palabras:

Entre los años 1931 y 1936 se desarrolló en España una experiencia de educación popular tan original como interesante. Un conjunto de personas, mayoritariamente jóvenes, muchas de ellas vinculadas al mundo de la enseñanza junto a no pocos escritores y artistas, recorrieron la geografía española llevando libros, música, reproducciones de cuadros, proyectores, películas, obras de teatro y marionetas a las localidades y aldeas campesinas, algunas todavía muy aisladas. En cada lugar al que llegaban organizaban exposiciones y representaciones, pronunciaban conferencias, realizaban sesiones públicas de lectura, trabajaban y jugaban con los niños y niñas y con sus maestros y convivían con los aldeanos. Unos días después se marchaban, regresando a sus lugares de residencia, dejando plantada su semilla de educación y cultura, además de depositar en las escuelas una biblioteca y algunos discos. Y eso durante casi un quinquenio, por todas las regiones españolas y en distintas épocas del año. (p. 15)

No hay mejor explicación de este proceso. El mismo autor se refiere a la metodología de la experiencia que denomina como «escuela recreativa» para subrayar que estaba abierta a una diversidad de eventos y actividades culturales para romper el aislamiento del interior de España.

En cada lugar al que
llegaban organizaban
exposiciones y
representaciones,
pronunciaban
conferencias

Esta diversidad de actividades se puede resumir de la siguiente manera: i) el estudio del entorno natural a través de conferencias, exposiciones, etc.; ii) la *socialización* de las bellas artes con exposiciones de copias de grandes pinturas; iii) la organización de lecturas públicas y la escucha de música —popular y clásica— en vivo o en discos; iv) el uso del cine; v) la educación ciudadana centrada en los derechos de las personas y los principios de la República; vi) actividades para fomentar la lectura, principalmente mediante la organización de bibliotecas públicas en pequeños pueblos; y vii) acciones dedicadas a la formación del profesorado (Tiana, 2021).

La participación en las misiones pedagógicas no solo involucraba a personas relacionadas con la educación. Se pueden destacar otras como el poeta Luis Cernuda, la filósofa María Zambrano o el dramaturgo Alejandro Casona, por ejemplo. La mayoría se exilió cuando los fascistas ganaron la Guerra Civil en 1939 y comenzó la dictadura.

Finalmente, se puede afirmar que las misiones pedagógicas presentaron una triple dimensión. Primero, al definir un modelo específico de educación y práctica, como ya se ha mencionado; segundo, por el gran esfuerzo que supuso en términos de acción cultural y comunicación; y, tercero, tuvo una fuerte implicación política para reforzar la democracia y la República.

Hay un último apunte sobre las misiones que es interesante. Algunas de las personas que participaron en ellas se exilaron a países de América Latina. En Argentina, por ejemplo, participaron en misiones Rafael Alberti, Juan Ramón Jiménez y Zenobia Camprubí; en Cuba, Herminio Almendros tendrá una influencia notable con la puesta en marcha de servicios de extensión cultural (Tiana, 2021).

Otra luz tiene que ver con los proyectos editoriales. En 1971 se publicó el primer número de la colección Fondo de Cultura Popular de la Editorial Marsiega. En ese primer número, *Cultura Popular: exigencia imperativa en una sociedad demo-*



Imagen de un centro escolar en Galicia, España, 2023.

crática, se puede leer: «Los recursos potenciales que para la educación de adultos [*sic*] están contenidos en la vida asociativa no pueden despreciarse o infravalorarse, sean cuales fueren las razones que se esgriman» (del Valle, 1971, p. 67).

Quiero ahora destacar este esfuerzo editorial que, con grandes dificultades, permitió a muchas personas —a mí mismo, por ejemplo— construir una biblioteca sobre educación popular, animación sociocultural, educación de personas adultas, etc. Son iniciativas que no deben ser olvidadas cuando queremos construir un retrato de la EP en España.

Por último, y solo como un ejemplo que no pretende tener ningún tipo de representatividad, voy a narrar brevemente la evolución de la educación de personas adultas en Andalucía (EA), desde la conquista de la democracia hasta la imposición de las políticas y prácticas del ALV, que quiebran un modelo socioeducativo ligado a las comunidades.

Los documentos oficiales referidos a la EA en Andalucía comienzan explicando que, en el principio, había 36 profesores y 1900 estudiantes adultos; o sea, una media de 52 estudiantes por cada profesor o profesora. Estos documentos oficiales no intentan explicar las profundas contradicciones entre los objetivos presentados por los políticos en sus discursos y las acciones realmente desarrolladas. En cualquiera de los documentos oficiales sobre la EA en Andalucía que examinemos, tampoco se encuentra la historia de este proceso —muy específico en cada ciudad, barrio, pueblo grande o pequeño—. Para que tengamos una idea de lo que ocurrió, podemos usar el ejemplo de una escuela singular construida por las ciudadanas y los ciudadanos de un barrio del extrarradio de la ciudad de Sevilla. En 1981 el barrio estaba situado a dos kilómetros fuera de la ciudad. Siete personas, dos hombres y cinco mujeres, con diplomas universitarios, no solo en educación, fueron a colaborar con los vecinos y vecinas de ese barrio, que los habían

animado a trabajar con las personas analfabetas. El origen de la EA en este período está ligado a las comunidades. De hecho, una frase recorría Andalucía, no como un fantasma, sino como un destello de esperanza: «En un pueblo hay dos lugares abiertos por la noche: el bar y la escuela de educación de personas adultas».

Este modelo socioeducativo se caracterizaba por dos elementos: i) una definición de la propia EA como un trabajo que solo puede tener lugar en las comunidades donde las personas viven; y ii) un origen basado en un modelo territorial, en el que las personas aprendían e investigaban sobre su territorio, que se convertía en la semilla para los procesos de enseñanza/aprendizaje. La metodología era descrita con tres características: a) activa, en el sentido de que cada persona era el sujeto de su propio aprendizaje; b) dialogal, sobre todo con relación a los diferentes procesos de comunicación; y c) participativa, animando a construir procesos de investigación participativa, como aquel que dio lugar a la construcción de la historia de José Sánchez Rosa que he usado en este texto.

Si alguna cosa puede considerarse especialmente característica del comienzo y desarrollo temprano de la EA en Andalucía, esta es, sin duda, la estrecha relación construida y mantenida entre las escuelas y los territorios donde estas se encon-

traban. De hecho, en sus inicios fue denominado como modelo territorial debido a las estrechas relaciones que se construían entre la escuela y la comunidad. Lo más importante en todo esto era cómo las tareas escolares y los conocimientos construidos en el interior de las escuelas de personas adultas derivaban de las palabras y los temas generadores, estrechamente relacionados con el entorno y la vida cotidiana de las personas. Esta significación es fundamental porque la EA fue una especie de faro cultural, social y educativo que iluminaba las comunidades. Y fue por ello por lo que se convirtió en educación popular.

Y todo este poder emancipador desapareció —o tal vez no— cuando brotó la llamada sociedad del conocimiento. La educación debía adecuarse a los nuevos requerimientos de una sociedad globalizada y tecnológica donde ya no había espacio para hablar de los barrios, de los pueblos y las aldeas, ni de buscar en ellos las fuentes de la educación.

Quizás es este el mejor epitafio para enterrar un modelo educativo basado en la lucha contra las tendencias homogeneizadoras y despersonalizadoras del mercado, y que pretendió dar una respuesta creativa a los deseos y los intereses de las personas en su vida compartida dentro de las comunidades. Que ha sido lo que siempre pretendió la EP desde sus orígenes ilustrados en el siglo XVIII.

Reflexiones finales

Ustedes que ya escucharon la historia que se contó, no sigan allí sentados pensando que ya pasó. No basta solo el recuerdo, el canto no bastará. No basta solo el lamento, miremos la realidad.

Luis Advis, *Cantata popular Santa María de Iquique*

Me gustaría terminar con algunas reflexiones sobre este breve retrato. La primera tiene que ver con la imposibilidad de hacer invisibles los deseos y los derechos de las personas. En las grietas del sistema, existen iniciativas que resisten la ola del ALV y defienden que las relaciones entre la escuela y la comunidad son muy fructíferas y mantienen la esperanza: aprendices que construyen viejas/nuevas prácticas

para investigar sobre la memoria histórica, sobre la vida de José Sánchez Rosa, para construir un taller de teatro feminista o para dialogar sobre las dificultades en que viven las personas en sus barrios. Estos y otros ejemplos son la promesa de que la EP se mantiene, construyendo un trabajo liberador y de comprensión y transformación de la realidad.

Un segundo asunto sobre el que quiero reflexionar tiene que ver con la EP como causa y consecuencia de la democracia. Es causa porque ayuda a construir personas críticas que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas con capacidad para decidir sobre los asuntos públicos. Es consecuencia porque la existencia de la EP sin democracia es difícil. Se asiste en este momento a un asalto a la democracia, una de cuyas características es el *desmontaje* de la sociedad civil y de los espacios —la infraestructura social (Klinenberg, 2021)— donde las personas se encuentran, debaten y dialogan sobre los problemas que les afectan. Solo la existencia de estos espacios garantiza la construcción de una EP que dé respuestas a los deseos de aprender y actuar de las personas. Y creo que es imprescindible reflexionar sobre el papel de las socialdemocracias —e incluso de posiciones más a la izquierda— y su renuncia a dar la batalla cultural que los partidos fascistas sí están empeñados en librar en este momento. Una relectura de Gramsci parece fundamental en este período histórico.

Para terminar, me gustaría decir algo sobre las personas educadoras, que no pueden ser solo activistas. Gramsci señalaba:

El elemento popular «siente», pero no siempre comprende o sabe. El elemento

intelectual «sabe», pero no siempre comprende o, excepcionalmente «siente» [...] El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado [comillas en el original]. (Gramsci, 1973, p. 123)

Es cierto, pero también lo es que la persona educadora debe unir a esa «estructura de sentimientos» un conocimiento técnico-didáctico, metodologías participativas, conocimientos relativos al funcionamiento cognoscitivo, social y afectivo de las personas, etc., sin los cuales la labor docente, en cualquier ámbito, es difícil. Como señala Freire (1997):

No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción, si no tengo, por lo menos, algunas ideas en torno de lo que hago, de por qué lo hago, y de para qué lo hago. (p. 40)

Y este es un reto muy importante, porque hoy las facultades y espacios de formación de profesorado están encerrados en el ámbito escolar y no permiten que la vida comunitaria ilumine la construcción de prácticas emancipadoras.

Para seguir reflexionando y dialogando

Examinar las páginas web <https://laeconomicadesevilla.es/> y <https://www.fundacionginer.org/> y realizar un inventario de las actividades que realizan en la actualidad.

Visitar <https://todoslosnombres.org/> para conocer los procesos de depuración y represión que sufrió el cuerpo docente desde julio de 1936.

Conocer el trabajo de la Associació Catalana per a l'Educació, la Formació i la Recerca (<https://acefir.cat/>), las universidades populares (<https://feup.org/web/>), o la Universidad Rural Paulo Freire (<https://universidadruralsr.org/>) como ejemplos de iniciativas ligadas a la educación popular.

Lecturas sugeridas

- Delgado Granados, P. (2007). Una mirada histórica a la educación popular en España: Educación y prevención. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 197-205. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10050>
- Flecha, R., López, F., y Saco, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de amigos del país a los modelos actuales*. El Roure.
- López Noguero, F. (1998). La educación popular en España: Dos experiencias concretas. En A. Camacho y J. Díaz (Eds.), *Educación popular y desarrollo local* (pp. 173-180). GISPS. <https://idus.us.es/handle/11441/75991>
- Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Tiana, A. (2021). *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Catarata.

Otra bibliografía citada

- Batalloso, J. M. (2008). *Vivir la escuela, vivir la democracia. Actualidad de la SAFA de Riotinto*. Diálogos.
- Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Editorial Nueva Imagen.
- Calderón España, M. C. (1991). *La Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País una institución clave para la educación en Sevilla (1775-1900)*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/15553>
- Costa, P. (1976). Biografía sumaria de Francisco Ferrer Guardia. En F. Ferrer Guardia, *La Escuela Moderna* (pp. 7-13). Tusquets Editor.
- del Valle, A. (1971). *Cultura Popular. Exigencia imperativa de una sociedad democrática*. Marsiega.
- Ferrer Guardia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Tusquets Editor.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'água.
- Gramsci, A. (1973). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión.
- Grupo de Investigación José Sánchez Rosa (s.f.). *En busca de nuestra historia: José Sánchez Rosa, maestro de adultos*. CEPA José Sánchez Rosa.
- Klinenberg, E. (2021). *Palacios del pueblo: Políticas para una sociedad más igualitaria*. Capitán Swing.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas*. Akal.
- Rodríguez de Lecea, T. (1985). Presupuestos filosóficos: El krausismo. En T. Rodríguez, F. Laporta y A. Ruiz Miguel (Eds.), *La Institución Libre de Enseñanza* (pp. 11-15). Cuadernos Historia 16, 168. Grupo 16.
- Solá, P. (1976). La escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909-1939. En F. Ferrer Guardia, *La Escuela Moderna* (pp. 15-46). Tusquets Editor.
- Turay, T. M. (2005). Popular Education. En L. M. English (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education* (pp. 480-484). Palgrave-Macmillan.

Seis paisajes con Paulo Freire al fondo¹

Fernando de la Riva Rodríguez
(España)

Gracias a la vida, que me ha dado tanto.

VIOLETA PARRA

La vida me ha regalado el privilegio de conocer a hombres y mujeres fantásticos que dejaron y dejan una huella en mí, y en otras muchas personas. La lista es larga, porque son muchos los hombres y mujeres cuyas vidas son imprescindibles —que diría Bertolt Brecht— para construir un mundo mejor, más habitable, más humano.

En estas páginas aparecen muchos nombres y faltan muchos otros. Son, en la mayoría de las ocasiones, de personas como esas que acabo de mencionar, los protagonistas de esta historia. Es algo intencionado, como comprobará el lector que alcance la meta. Y el nombre que más se repite es el de Paulo Freire, un gran ser humano, un gran educador popular brasileño, para quienes nada sepan de él.

Tuve la fortuna de estar cerca de Paulo Freire en tres o cuatro ocasiones, aunque son muchas más las veces que nos encontramos; y nos seguimos encontrando, en sus li-

bro y en el recuerdo común con tantos otros amigos.

Lo que trataré de describir son seis paisajes, seis momentos de la historia reciente de nuestro país, de nuestra vida, en los que Paulo Freire también estuvo presente, en los que cambiamos con él y aprendimos con él a amar la vida y a los hombres y mujeres que luchan para encontrar la felicidad.

Al lector que llegue hasta el final, tal vez le ayuden a entender algunas de las razones por las que hoy, aquí, seguimos recordando su nombre y su obra, y seguimos pensando con él que, a pesar de los tropezones en el camino, merece la pena trabajar para construir colectivamente una vida digna para todos los hombres y mujeres del planeta Tierra.

Ojalá que este recuerdo, una tibia huella del paso de Paulo Freire, llegue a algunos jóvenes y los anime a construir y perseguir con pasión sus sueños, lo que él definió como el inédito viable.

1

Conocimos por primera vez los pensamientos de Paulo Freire mecanografiados por manos anónimas en papel de seda. Era un material clandestino, subversivo, en aquellos primeros años 70, cuando el franquismo reforzaba la re-

presión ante el crecimiento de la contestación popular.

A falta de partidos políticos legalizados, nacían en las ciudades las asociaciones de vecinos,

1 Adaptación del texto íntegro publicado en 1998 en *Documentación Social*, 110 (pp. 145-158), en un número dedicado a la educación y transformación social, y homenaje a Paulo Freire.

que servían de espacios para la organización y para la lucha ciudadana, y con ellas surgían también las escuelas populares para adultos y los centros de cultura popular.

Muchos estudiantes y trabajadores que vivíamos en los barrios periféricos compartíamos la acción política con el trabajo educativo y cultural. Todo iba a cambiar y la educación sería nuestra arma principal.

Se multiplicaban por todas partes las «clases nocturnas», de alfabetización, de educación básica, de graduado escolar..., en las que, además, circulaba la información y el debate sobre las huelgas y luchas, sobre la represión policial, sobre las organizaciones políticas y sindicales clandestinas. Y circulaban la música, el teatro, la fiesta y todas las formas de expresión que éramos capaces de imaginar.

Las palabras de Freire, del que nada sabíamos, eran como un soplo de aire fresco. Nos decía que la educación podía y debía ser «liberadora», que tenía que estar estrechamente relacionada con la vida concreta y los problemas reales de la gente sencilla, con sus necesidades y sus luchas; que los alumnos no eran meros recepto-

res de lo que el profesor sabía, sino protagonistas de su educación, que los profesores también aprendían de los alumnos y que juntos eran capaces de construir colectivamente nuevos conocimientos, de aprender a mirar críticamente el mundo para transformarlo y acabar con el miedo y la pobreza.

Y leíamos y discutíamos, durante horas, aquellos textos arrugados. Su nombre era una especie de contraseña para todos nosotros.

Cuando, mucho más tarde, le conocí, Freire me contó historias parecidas de otras partes del mundo, en América Latina, en el Sudeste Asiático, en África; historias de jóvenes que le conocieron por sus palabras mecanografiadas o manuscritas en las lenguas más diversas, historias de personas que sufrieron cárcel y torturas, que murieron o desaparecieron por tratar de llevar a la práctica aquellas ideas.

Lo contaba con modestia, un tanto perplejo por el hecho de que tantas personas tan distintas pudieran reconocerse en él, con una serena y alegre responsabilidad de sentirse parte de tantas y tan hermosas luchas, hermano y amigo de tantos hombres y mujeres desconocidos.

2

Unos años después, cuando el Partido Socialista Obrero Español ganó sus primeras elecciones y se creaban universidades populares, centros cívicos y casas de la cultura por todo el país, Enrique del Río organizó un encuentro de la Juventud Obrera Cristiana (JOC) con Paulo Freire, en Ávila, y nos invitó a algunos otros amigos.

El encuentro era en el antiguo castillo-palacio de Magalia, que, durante el franquismo, había sido una Escuela de Mandos de la Sección Femenina, creada por Pilar Primo de Rivera. El castillo era increíble, una pieza histórica recuperada por el Ministerio de Cultura, llena de escaleras oscuras y largos pasillos, torreones y almenas.

Allí nos reuníamos entonces para aprender, para buscar y conocer, para reír y celebrar, jóvenes de todo el país, educadores y animadores construyendo sueños de futuro.

Y allí estábamos, ante aquel hombre pequeño, sonriente, sencillo, de largo pelo y barba blanca, con aspecto de patriarca bíblico, que te escuchaba y miraba tras sus gafas de aumento con ojos penetrantes, y hablaba portugués con la suave cadencia de los *brasileiros*.

Ya no era un desconocido para nosotros. Conocíamos su trabajo en Brasil, en Chile, en Angola, abriendo siempre vías para una nueva educación en favor de los pobres y oprimidos; siempre amenazado, sembrando esperanzas, alimentando

sueños. Buscábamos y devorábamos todos sus libros y escritos, discutíamos apasionadamente cómo llevar a la práctica sus ideas en un país como el nuestro, que despertaba de una larga noche.

Entonces era posible creer que la educación de adultos y la animación sociocultural iban a ser los instrumentos necesarios para la transformación de nuestra sociedad, capaces de construir nuevos valores individuales y sociales, capaces de despertar la participación adormecida de nuestro pueblo, capaces de sentar las bases para desarrollar la solidaridad que cambiaría el mundo.

María Salas y yo estábamos encargados de preguntarle, de tirarle de la lengua. Freire nos puso en guardia contra el peligro de un «fatalismo mágico» que niega la posibilidad de transformar el mundo. Y nos habló del derecho a soñar y del compromiso, de la obligación de perseguir nuestros sueños. Y nos habló de la vida cotidiana como espacio fundamental de la educación, y de la manera de problematizar esos elementos de la vida cotidiana para desarrollar un pensamiento crítico...

Muchos compañeros y compañeras habían estado en las brigadas de alfabetización de la Nicaragua sandinista. Le preguntamos cómo hacer eso que él proponía en una sociedad recién llegada al «desarrollo», como la nuestra.

Nos dijo que alfabetizar no era solo enseñar a leer y escribir, sino aprender a entender e interpretar la realidad, aprender a expresarse y a organizarse para cambiar un mundo injusto, para construir un mundo nuevo, mejor para todos.

3

Un par de años más tarde, desde las universidades populares, pensamos que una forma de reconocer públicamente la enorme significación de Freire y contribuir a su conocimiento era proponerle para el Premio Príncipe de Asturias.

Así lo hicimos; enviamos a Asturias la propuesta y la difundimos por todas partes. Y, para sorpre-

La lucha no era solo en el Sur, sino también en este Norte del derroche consumista, que ocultaba en su interior un *cuarto mundo* de miseria y de tristeza, que debía cambiar tantas cosas para que el hambre concluyese de una vez en todo el planeta, para que los hombres y mujeres pudiesen vivir al fin en paz. Nos dijo que ese era nuestro compromiso; aquí, en plena Europa, es donde estaba nuestro trabajo.

Y luego comimos juntos. Yo esperaba escuchar a un sabio famoso, a un experto pedagogo, empaparme de su erudición. Pero Freire no hablaba como un académico ilustre. No daba lecciones. Hablaba de su vida cotidiana, de las pequeñas incoherencias y contradicciones que nos hacen cambiar, de su mujer Elza, a la que echaba de menos, de cómo ella le había «educado» en la igualdad entre los sexos, de cómo él había asumido la tarea de lavar los platos, de la ternura y la relación con sus hijos, de cosas sencillas, con palabras sencillas que sin embargo estaban llenas de calor y significado.

Nos habló de la presencia y la influencia de los viejos anarquistas españoles en América Latina, en Uruguay y también en Brasil; nos pidió que le buscáramos información sobre la nueva escuela de Ferrer i Guardia, el gran educador libertario catalán, fusilado antes de la guerra civil española, que siempre le interesó por su vida apasionada y por su obra.

Le despedimos con la emoción de quienes sentíamos haber reencontrado a un viejo amigo.

sa nuestra, empezaron a llover cartas de apoyo desde los lugares más insólitos: una pequeña escuela rural en Granada, un grupo de profesores en Galicia, una asociación de vecinos en Aragón o la Unesco.

Reunimos más de dos centenares de cartas y testimonios de gentes muy diferentes.

Entonces supimos con certeza que esta historia que os estoy contando era colectiva, era de muchas personas en muchos lugares que, como nosotros, descubrieron un día a Paulo Freire y aprendieron a quererle por su pensamiento y por el testimonio de su vida, por su coherencia y su compromiso radical con los explotados y oprimidos del mundo.

Nuestro entusiasmo era fantástico. Estábamos seguros de que ninguna otra candidatura tendría tanto apoyo popular, tanto respaldo de gentes sencillas y corrientes de tantos lugares. Pero el premio no fue para Freire. El jurado estaba presidido por Fraga Iribarne y prefirió premiar a algún insigne personaje que seguro se lo merecía.

Luego, una indiscreción de un miembro del jurado nos permitió saber que Fraga había comentado que Freire «era un comunista» y que, a pesar de tantas cartas, no podía recibir aquel premio. Freire, diez años después del fin de la dictadura, seguía siendo «subversivo»; su pensamiento y su vida seguían cuestionando el orden establecido y así lo reconocían quienes más saben de eso.

Le enviamos a Freire todas aquellas cartas y escritos de apoyo. Tal vez, aquella prueba viva del impacto de su pensamiento, aquella demostración de afecto fuera un premio mucho más valioso que ningún otro. Y le mandamos también aquel montón de libros que habíamos reunido sobre la educación popular en España, Ferrer i Guardia, las universidades populares², las misiones pedagógicas³, La Barraca de Federico García Lorca⁴... Él nos contestó con palabras sencillas de afecto.

Cuando, meses después, las escuelas populares de Madrid trajeron a Paulo Freire para celebrar su aniversario, se reunieron a escucharle en un gran auditorio de la Prospe cerca de dos millares de adultos y adultas, alumnos de distintas escuelas de diferentes barrios, gentes modestas que preguntaban y escuchaban, en plena comunicación, a aquel hombrecito sabio. Y pudimos comprobar de nuevo aquella sorprendente identificación de tantas personas de toda condición y cultura que se reconocían a sí mismas en él.

2 «Las Universidades Populares cuentan en España con algo más de un siglo de existencia. Una tradición quebrada durante una etapa de nuestro pasado en la que éstas, al igual que sucediera a otras asociaciones e iniciativas sociales, educativas y culturales propias de una sociedad plural, desaparecieron víctimas de un Estado franquista totalitario que las aniquiló incautándose de su memoria. A pesar de ello, puede afirmarse que, con su recuperación tras la restauración democrática, éstas constituyen una de las iniciativas de educación popular más ricas y destacadas llevadas a cabo en el contexto español desde los inicios del siglo xx hasta nuestros días». (Moreno Martínez, 2016)

3 «La llegada de la República el año 1931 supuso un cambio muy importante en la forma de entender la cultura y la educación. Por primera vez un gobierno incluye entre sus objetivos más importantes elevar el bajo nivel educativo y cultural de las clases populares. Numerosas personalidades —intelectuales, sobre todo— comprometidas con el cambio que trajo el nuevo régimen, entendían que las elevadas tasas de analfabetismo eran la causa más importante del atraso de España; reducirlas sería una revolución». (García Rodríguez, 2010)

4 «A poco de instaurarse la II República en España, el poeta y dramaturgo Federico García Lorca se inventó La Barraca. ¿Qué era La Barraca?, se preguntaba la sociedad culta de la época. La Barraca era un grupo universitario. Un grupo teatral universitario que emplearía los períodos vacacionales para llevar obras del Siglo de Oro español a pueblos y ciudades necesitados de actividades escénicas. El autor granadino tenía 33 años. Había dejado la universidad tiempo atrás, pero pensaba que la regeneración del teatro español tendría que venir de actores y actrices no profesionales y de un sistema de producción que no tuviera nada que ver con el que todavía prevalecía en ese primer tercio del siglo, cuya organización era más propia de los corrales de comedia que de la Edad de Plata que habitaban». (Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales [SECC], 2008)

4

En 1987 encontré de nuevo a Paulo Freire. La ocasión fue un seminario organizado por la Fundación del Banco Exterior de España, en el que también participaron Ezequiel Ander-Egg, Marco Marchioni, Avelino Hernández y otros.

Era un tanto irónico: un banco (todavía era público) organizaba un seminario sobre animación sociocultural y educación popular, e invitaba a un pensador mundialmente conocido por su crítica abierta al capitalismo. Hicimos algunos chistes fáciles sobre lo que Freire llamaba una «concepción bancaria» de la educación, entendida como adquisición y acumulación de conocimientos. Tal vez por eso le invitaron, bromeaba.

El momento de la educación de adultos en nuestro país era un tanto distinto al que habíamos vivido en el pasado. Las ilusiones, los sueños se volvían borrosos. El desencanto empezaba a hacer presa en muchos.

En aquellos años habían surgido muchísimos proyectos comunitarios, socioculturales y socioeducativos, promovidos y apoyados por los ayuntamientos, las comunidades autónomas y el gobierno socialista. Muchos jóvenes trabajaban, en todo el Estado, en tareas sociales. La apuesta por la participación era decidida. Se habían multiplicado los recursos.

Pero surgían voces que decían que todo aquello era «tercermundista», más propio de América Latina —de donde venía esta influencia—, que no se correspondía con un país moderno que se integraba en Europa. Y muchos de los debates se ocupaban de los animadores y educadores, de su homologación profesional, de sus derechos sindicales. Y las instituciones preferían

apostar por actividades «espectáculo» que tuvieran resultados rápidos y no tanto por procesos sociales cuyos beneficios estaban por verse en el futuro.

Paulo Freire habló aquel día, en el salón de actos de aquel banco que presidía Miguel Boyer,⁵ de la naturaleza política de la educación, un tema que aparecía una y otra vez en su pensamiento y en su obra.

Paulo Freire habló, en el salón de actos del banco que presidía Miguel Boyer, de la naturaleza política de la educación, un tema que aparecía una y otra vez en su pensamiento

Planteó de nuevo aquellas dos preguntas que tanto nos habían inquietado —y nos siguen inquietando— a muchos: ¿Para qué y para quién educamos? ¿A favor de qué y a favor de quién procuramos conocer y enseñar? No existe una educación neutral, aséptica. Todo acto educativo es un acto político.

Y habló de nuevo de la coherencia, de que los hombres y mujeres somos seres incoherentes que crecemos y avanzamos precisamente en la

⁵ Miguel Boyer fue presidente del Banco Exterior de España y ministro de Economía, Hacienda y Comercio con Felipe González desde el 3 de diciembre de 1982 al 6 de julio de 1985. Entre sus actuaciones más memorables, podemos citar el llamado decreto Boyer, que marcó un antes y un después en los contratos de arrendamientos urbanos, la liberalización de los horarios comerciales y la liberalización de la inversión extranjera en España.

búsqueda de la coherencia, en el esfuerzo por acercar lo que decimos y lo que hacemos, nuestros sueños y nuestras prácticas, y eso exige humildad en el educador.

Freire era un ejemplo vivo de lo que decía, incluso en sus contradicciones; un ejemplo de humildad y de coherencia que interpelaba inevitablemente a quienes nos acercábamos a él.

5

La imagen avanza unos pocos años más: diciembre de 1991, en las puertas mismas del 92; año del Quinto Centenario, la Exposición Universal, las Olimpiadas, la Capitalidad Cultural Europea y eventos múltiples en nuestro país. El festejo era grandioso y el mundo nos admiraba, aunque empezábamos a ver las orejas del lobo, los avisos de una crisis económica que iba a acabar con la fiesta.

En lo sociocultural y lo socioeducativo, también crisis. Es el momento de la gestión. Todo se «gestionaba» desde las instituciones. Ya no hablábamos del «pueblo», sino del «público». Los movimientos sociales se mueven poco, las asociaciones se especializan en gestionar subvenciones públicas. Los educadores y animadores sociales se profesionalizan, se convierten en técnicos, van a la universidad... Nuestro sueño es un contrato fijo, un sueldo digno y un mes de vacaciones pagadas.

En esta ocasión, Paulo Freire había venido a Madrid para ser investido doctor *honoris causa* por la Universidad Autónoma y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y se había organizado un encuentro con unas pocas personas vinculadas a la educación de personas adultas. Se trataba de mantener una conversación distendida sobre los temas claves de su pensamiento, que sería grabada y publicada posteriormente. Jorge Cavodeassi y María José García Sípido nos encargaron a Antonio Monclús y a mí que le tiráramos de la lengua (me estaba convirtiendo en un experto), que le hiciéramos preguntas para estimular la reflexión.

Elza, su primera esposa, había fallecido y Freire había pasado por momentos de profundo dolor y tristeza. Las noticias que nos llegaban a

través de los amigos eran preocupantes: parecía que no quería vivir, que la vida había perdido todo sentido para él, había envejecido, no salía, no viajaba... Luego supimos que el amor había vuelto a él y se había casado con Ana María.

Fue muy fácil y muy hermosa aquella jornada. Freire estaba lleno de vitalidad, en un momento de plena lucidez y de entusiasmo que a todos nos sorprendió.

En los años pasados, había vivido una experiencia nueva, había sido responsable de la educación escolar en São Paulo, con el primer gobierno municipal conquistado por el Partido de los Trabajadores, que se consolidaba en Brasil. Le preguntamos por aquello: ¿cómo se sentía un pedagogo subversivo metido a organizar desde el poder, desde el otro lado? Le preguntamos qué cambiaría de su primera obra, de la *Pedagogía del oprimido*, si creía que seguía siendo válido el concepto de «clase» que había utilizado entonces, teniendo en cuenta los cambios que se estaban produciendo en el mundo (el Muro de Berlín estaba a punto de caer), qué ocurría con la educación y la revolución informática...

Nos dijo que cambiaría muchas cosas en sus libros, al igual que habían cambiado muchas cosas en la vida, en el mundo, pero las preguntas seguían siendo las mismas y los pobres también los mismos. Estaban formándose nuevas clases, nuevos sujetos sociales...; de eso sabían mucho los brasileños, un pueblo de mestizaje. La caída de la Unión Soviética y de los sistemas del llamado «socialismo real» era, tal vez, una oportunidad gozosa para la izquierda, para pensar por nosotros mismos, sin corsés intelectuales, sin consignas, sin dogmatismos, desde una mayor libertad y tolerancia que nos permitiera conocernos y acercarnos para trabajar juntos y

cambiar el mundo; pero era también el signo del predominio global del neoliberalismo, en todo el mundo, sofocando el desarrollo de los países del Sur, imponiendo ajustes brutales para hacer frente a una deuda externa monstruosa.

El neoliberalismo imponía un modelo económico, un modelo político (la democracia formal) y también un modelo cultural, de pensamiento, de valores, que Freire consideraba enormemente peligroso: la renuncia a la utopía, a los sueños de transformación y cambio, la sensación de impotencia, la resignación fatalista a un estado de cosas, de desigualdad, de injusticia, de destrucción de la naturaleza... que no es posible cambiar.

Nos contó, entre bromas y anécdotas, su experiencia como «político» (aunque él siempre dijo que era político, precisamente porque era pedagogo), sus asambleas masivas con profesores y padres, la complejidad de construir un equipo, la alegría de hacer cosas concretas mejorando las escuelas populares, lo que había aprendido...

Hablando de la informática, de la telemática, etc., que implicaban el uso de aparatos considerados por algunos alfabetizadores y educadores populares casi como artefactos diabólicos («¿qué iba a ocurrir con la relación presencial entre profesor y alumnos?»), nos recordó que no son las herramientas las que tienen ideología, sino quienes las utilizan. Se trata de aprender a manejarlas para usarlas bien, para que nos sirvan para construir un futuro mejor, y de no dejarlas en las manos exclusivas de quienes explotan y exprimen al mundo en su exclusivo beneficio.

Era un partidario decidido de la utilización de los ordenadores, que estaban tratando de implantar en todas las escuelas de São Paulo.

Ya tenían resultados de algunos proyectos piloto realizados en escuelas de los barrios más pobres: los niños aprendían mucho más y mucho más rápido cuando estaban en contacto con los ordenadores. Y nos contaba, divertido, que «eran mejores los resultados cuando los niños, además de trabajar con los ordenadores, contaban con educación sexual». Entonces su aprendizaje era todavía más rico, tal vez porque los niños empezaban a conocer el mundo desde lo más cercano —su propio cuerpo, su sexualidad— y «el ordenador les permitía mirar afuera, leer el mundo en toda su complejidad». Y sonreía recordando la habilidad increíble que desarrollaban los chiquillos de las favelas en el manejo del ordenador, que para él resultaba tan difícil todavía.

También comimos juntos aquel día (yo me estaba convirtiendo también en un experto en ocupar al asalto la silla vacía al lado de Freire). Todo el mundo comentaba su buen aspecto y el vino de Rioja ayudaba a la confianza. Alguien con corbata le preguntó: «¿Cómo se conserva tan joven, profesor?, ¿qué hace para que sus ideas sigan siendo tan vivas, tan frescas?».

Y él respondió que no había ningún secreto: le gustaba mucho hacer el amor. Todos reímos, no esperábamos aquella respuesta y menos en una comida seria, con profesores y miembros de instituciones internacionales. Pero aclaró que no se trataba de hacerlo deprisa y corriendo, había que dedicarle tiempo, disfrutar sin prisa, dos o tres horas, con frecuencia. Los *brasileiros* y las *brasileiras* sabían de eso.

La sorpresa era completa: todos los comensales —estoy seguro— pensamos en nuestra propia vida sexual y en cómo llevar a la práctica las ideas de Freire.

6

Este paisaje, el último, es marinero. Tiene dos escenarios que, aunque llenos de semejanzas, están en dos puntos distantes del mapa: Cartagena de Indias y Cádiz.

En 1997, Pablo Freire ya estaba muy viejito, pero iba a viajar a Cartagena, en Colombia, para participar, junto con Orlando Fals Borda y otros muchos amigos en Convergencia, un encuentro

mundial en torno al desarrollo creciente de la investigación-acción participativa. No quería perderselo, pero falleció pocas semanas antes.

Allí viajamos, con amigos de Cádiz y de Sevilla, para participar primero en la IV Asamblea CEA-AL, el encuentro latinoamericano de educación popular, días antes de Convergencia. Este era el cuarto encuentro. En los tres anteriores, en México, Chile y Cuba, a lo largo de estos últimos doce años, fuimos conociendo a compañeros y compañeras de toda América Latina. Muchos de ellos son ya grandes amigos. Nos encontramos para preparar los últimos detalles de un proyecto que habíamos ido construyendo con ellos desde hacía años y que se conocerá más tarde.

El recuerdo a Pablo Freire era obligado. Cerca de ciento cincuenta miembros de centros latinoamericanos de educación popular se reunieron con sus respectivas botellas de alcohol nacional: ron, tequila, *cachaça*..., y sonaron las guitarras y los poemas, y los testimonios personales de quienes le conocieron y caminaron junto a él. Todos sentían como suyo a Paulo, todos sintieron su paso, su voz, y todavía lo celebran.

Días más tarde, en el acto inaugural de Convergencia, Carlos Núñez Hurtado —cómo iba a faltar en esta historia— leyó una emocionada carta a Paulo Freire, allá, en el cielo de los hombres buenos. Más de dos mil personas, investigadores y educadores populares llegados de todo el planeta, le escuchan traducido a cuatro idiomas. Entre ellos, Manfred Max Neef, Agnes Heller, Eduardo Galeano y muchos otros viejos luchadores, y centenares de jóvenes de todas las razas y colores, comprometidos todos con un sueño de cambio para un mundo mejor.

En el mismo acto, escuchamos, transmitidas por videoconferencia, las palabras del presidente de Brasil, Fernando Cardoso, un prestigioso economista de pasado progresista, convertido a las virtudes del neoliberalismo. Más tarde, entre cervezas, bromeamos sobre lo que hubiera dicho del mensaje presidencial Paulo Freire, que, en su último y hermoso libro, *Pedagogía de la autonomía* (el anterior se había llamado *Pedagogía de la esperanza*), reconocía «la crítica

permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y la utopía».

El Congreso Mundial de Convergencia Participativa en Conocimiento, Espacio y Tiempo fue, a pesar de la multitud de gente, un encuentro extraordinario. Pero esto no es decir mucho, porque había empezado a ser frecuente que, en cualquier lugar del planeta, en Río, en Estambul, en Pekín..., se reunieran miles de gentes de organizaciones civiles de todo el mundo, para pensar juntos en cómo cambiar las cosas y coordinar sus acciones.

Ahora, la escena se traslada a Cádiz, unos meses después. Al encuentro lo llamamos Seminario Internacional sobre Educación Popular y Cooperación al Desarrollo ante el Siglo XXI, pero, de nuevo, el pretexto era lo de menos. Otros muchos encuentros semejantes se iban produciendo en otros puntos de España y Europa.

Nos reunimos cien educadores populares y animadores sociales de América Latina, Andalucía, otras comunidades y regiones de España, y de otros países de Europa. Viejos militantes y muchos jóvenes. Todos venían de colectivos y centros diferentes: asociaciones ciudadanas, ONG, pequeñas cooperativas, consultorías, redes informales, colectivos de educadores, profesores universitarios, inmigrantes, mujeres, ecologistas...

Durante tres días nos conocimos y pusimos en común nuestras experiencias. Descubrimos, una vez más, que todos nuestros trabajos, nuestros compromisos, aunque fueran batallas diferentes, formaban parte de la misma guerra. Porque en un mundo-mercado global, que el neoliberalismo nos impone en todo el planeta, los problemas y las necesidades de unos son los de todos, y los que queremos contribuir a cambiar las cosas tenemos que aprender a «globalizar» nuestras luchas, nuestros esfuerzos. Somos nuestro mejor y principal recurso.

Durante los tres días se desarrollaron, en distintos puntos y barrios de la ciudad de Cádiz, muchos nuevos encuentros de los compañeros y

compañeras de otros países con colectivos de jóvenes, de educación de personas adultas, de cristianos comprometidos, de estudiantes, de mujeres..., y se compartieron risas, cuentos, músicas, poemas, fiestas, números de teléfono, direcciones de Internet...

El encuentro fue posible porque muchos voluntarios de Cádiz, de distintos colectivos, trabajaron durante más de un año organizando, comunicándose con todo el mundo, consiguiendo los fondos, montando la logística, con la ayuda de los compañeros y compañeras del Instituto Andaluz de la Juventud. Pero esto tampoco parecía especialmente importante, porque cada vez era más frecuente que, en todas partes, la gente se organizara voluntariamente para hacer cosas muy interesantes, muy importantes; como el 0,7 %, que nos ayudó a entender que era posible.

Cuando concluyó el seminario, se quedó en Cádiz un grupo de representantes de colectivos de cerca de veinte países diferentes.⁶ Eran amigos de hace mucho tiempo y, después de cuatro años de intentos, querían dar un paso más en la comunicación mutua, la coordinación de sus esfuerzos y la cooperación en sus acciones; pasar de la necesidad a la acción, del discurso a la práctica.

El vehículo de comunicación preferente sería Internet, que ponía en nuestras manos potencialidades insospechadas. Era toda una aventura, llena de entusiasmo, pero también repleta de incertidumbres: ¿podríamos aprender a organizarnos en la distancia, de forma horizontal y participativa, y ganando en eficacia real?; ¿cómo garantizaríamos la coherencia de nuestro trabajo común, para que fuera realmente transformador, para que contribuyera eficazmente a construir un futuro mejor?

Nos animó mucho saber que otros muchos compañeros, en todo el mundo, estaban recorriendo el mismo camino con sus propias formas, creando sus propias redes, y que todos estábamos abiertos a comunicarnos y a trabajar juntos. No éramos una excepción, éramos parte de un movimiento que crecía.

A ese proyecto que se ponía en marcha teníamos que buscarle un nombre que nos identificara entre nosotros y ante todo el mundo. La unanimidad fue absoluta: si le llamábamos Paulo Freire, lo demás no importaría, no sería necesario aclarar nada más. Esa era una referencia suficiente, inequívoca, para explicar cuál era nuestro compromiso político, ético y pedagógico. Paulo Freire somos todos.

6 A estas alturas, el lector está harto de tantos nombres que no conoce. Aunque he tratado de ahorrarle muchos y se me han olvidado algunos muy importantes, ya dije que ese abuso era algo intencionado: demostrar al lector escéptico que son miles y miles los que trabajan en todo el mundo para cambiar las cosas. Todos los paisajes descritos, y este en particular, tendrían que incluir largos anexos que mencionaran a tanta y tanta gente valiosa que participó en la historia.

Para los curiosos, aquí, a pie de página, les contaré quienes estuvieron en Cádiz, en la constitución del Foro Internacional Paulo Freire para el Desarrollo y la Cooperación: Carlos Núñez Hurtado, de IMDEC, México; Oscar Jara, de Alforja, Costa Rica; Nydia González, del CIE, Cuba; Carmen Nora Hernández, del MLK, Cuba; Andrés Werhle, de CECTEC, Paraguay; José Luis Rebellato, de PRAXIS, Uruguay; Benito Fernández, de CEMPROTAC, Bolivia; Rogelio G. Hermosillo, de VAMOS, México; Raúl Leis, de CEASPA, Panamá; Paulo Curvelo, de CEPIS, Brasil; Raúl Aramendy, de CEDEPO, Argentina; Carlos Moreno, de ASPA, Andalucía; Roberto Flores, de EDEX, País Vasco; Javier Malagón, de ECOE, Madrid; Fernando de la Riva, de CERO, Cádiz; Marc Lammerink, de FMD, Holanda; Antonio Moreno, de IDEAS, Sevilla; Heinz Schulze, de Asoc. Paulo Freire, Alemania; Tomás R. Villasante, de la RED CIMS, Madrid; José Ignacio Artillo, del IAJ, Sevilla; Javier Ibáñez, de ISF, Valencia; Peter Lindenthal e Irene Horejs, de Austria; y Felicia Medina, de CIMADE, Francia. Más información sobre el Foro Internacional Paulo Freire para el Desarrollo y la Cooperación, cuyas actividades y proyectos están abiertos a cuantos quieran participar en ellos en coordinacion@alforja.or.cr.

Así nació el Foro Internacional Paulo Freire para el Desarrollo y la Cooperación, para demostrar una vez más que Freire seguía y seguirá vivo en todos esos miles de personas que han luchado y lucharán por un mundo en paz, sin hambre, don-

de los derechos humanos, de todos los hombres y mujeres, sean la medida del desarrollo.

Y aquí se queda, por ahora, esta historia en la que tú, lector, también tienes tu parte.

Para seguir reflexionando y dialogando

¿De qué manera las universidades populares influenciaron en los jóvenes y cuáles fueron los hitos más importantes de este tipo de organizaciones?

En relación al «fatalismo mágico» del que prevenía Freire, ¿qué caminos podemos seguir actualmente como educadores y educadoras populares?

En la época que Paulo Freire visitó España, realizó algunas reflexiones muy valiosas en relación a la tecnología que hoy, salvando todo el desarrollo tecnológico actual, siguen vigentes. Te animamos a que, en base a tu experiencia, también tú reflexiones en torno a ellas: ¿tiene la tecnología una doble cara? y, si es así, ¿cuál es actualmente?; ¿cómo garantiremos la coherencia de nuestro trabajo común para que sea realmente transformador, para que contribuya eficazmente a construir un futuro mejor?

Lecturas sugeridas

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Moreno Martínez, P. L. (2016). Las universidades populares en España: Una revisión historiográfica. En J.-L. Guereña y A. Tiana, *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea* (p. 187-207). <https://doi.org/10.4000/books.cvz.13142>

Sánchez Alber, C. (2013). Las misiones pedagógicas durante la II República Española: La transmisión de los legados culturales en los territorios fronterizos de la pedagogía Social. *RES, Revista de Educación Social*, (17). https://www.eduso.net/res/pdf/17/misio_res_17.pdf

Otra bibliografía citada

García Rodríguez, A. (2010). Las misiones pedagógicas en la II República: Su incidencia en venta del moro y la meseta de Requena-Utiel. *El Lebrillo Cultural*, (27), 31-36. http://www.ventadelmoro.org/historia/historia1/lasmisionespedagogicasenlallrepublica_27.htm

Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC). (2008). ¿Qué fue La Barraca? Las huellas de La Barraca. Ministerio de Cultura de España. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:7fb8b4ce-fe9a-4e9a-8067-5b41c858c628/barraca2.pdf>

A educação popular em Portugal

José Pedro Amorim, Margarida Louro Felgueiras, Carlos Balsa, Pedro Gonçalves, Mariana Mazza & Sther Souza
(Portugal)

O conceito de «educação popular» tem várias interpretações, quer do ponto de vista temporal quer geográfico-social. Importa, pois, esclarecer do que falamos, no caso português, quando usamos este conceito. O período em análise refere-se aos últimos 75 anos – este texto foi suscitado como contributo para a celebração do 75.º aniversário da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI). Em Portugal, como é consabido, este período compreende os últimos 25 anos da longa ditadura autodesignada Estado Novo (1949 a 1974) e 50 de democracia (que se celebram precisamente neste ano de 2024).

Nestes 75 anos em análise, há dois exemplos antagónicos que ilustram a flutuação polissémica do conceito de educação popular em Portugal. O termo foi usado pela Ditadura, por exemplo no Plano de Educação Popular, de 1952, e também no PREC, i.e., Processo Revolucionário Em Curso, que se seguiu ao golpe militar de 25 de Abril de 1974.

As tentativas de organizar uma educação de adultos e de segunda oportunidade (uma vez que as crianças proletárias trabalhavam), em Portugal, remontam ao século XIX com origem em intelectuais burgueses e sobretudo ligados aos movimentos republicano, socialista e anarquista, apoiados em organizações associativas e de classe, laicas e católicas. A perspetiva era alfabetizar de forma a criar o cidadão: republicano, socialista ou anarquista, liberto de concepções do mundo atávicas e de superstições, criando uma mentalidade racional, de progresso humano e social. Para Rogério Fernandes (*in* Felgueiras & Menezes, 2004, p. 379), «É no quadro de uma intensa luta política, social e ideoló-

gica que as várias instituições educacionais disputam a hegemonia sobre as classes populares e proletárias».

O Plano de Educação Popular, lançado no final de outubro de 1952, no período do pós-guerra e contemporâneo do I Plano de Fomento (Ley n.º 2058, de 29 de dezembro de 1952), foi fruto da participação portuguesa em organizações internacionais, com o apoio financeiro do Plano Marshall para a Europa e a participação de Portugal na OECE – Organização Europeia de Cooperação Económica, de que Portugal foi membro fundador em 1948. A situação portuguesa era de tal modo deficitária, em termos de educação básica e técnica, que condicionava o desenvolvimento económico. Além da reforma do ensino técnico de 1948, intimamente ligado ao desenvolvimento industrial que se pretendia, o Plano de Educação Popular visava reforçar «o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza[r] a assistência escolar, cria[r] os cursos de educação de adultos e promove[r] uma campanha nacional contra o analfabetismo.» (Decreto-Ley n.º 38 968, de 27 de outubro de 1952, p. 1067).

Este Plano propunha-se «Despertar e desenvolver no nosso povo, [...] por métodos suasórios ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução» (*idem*, p. 1069). A título de exemplo, para os encarregados de educação que não cumprissem «o princípio da obrigatoriedade do ensino primário», e não pagassem «voluntariamente» (o que poderia dever-se a «falta de bens do executado») «a multa imposta», essa multa seria «convertida em prisão ou resgatada pela prestação de trabalho em obras públicas.» (p. 1071) Além disso, o diploma do ensino primário seria obrigatório

para aceder a trabalhos no comércio e na indústria, tirar a carta de condução ou até emigrar (p. 1077). De notar que a escolaridade obrigatória, nesta altura, era de apenas três anos.

O conceito de «educação popular» tem várias interpretações, quer do ponto de vista temporal quer geográfico-social. Importa, pois, esclarecer do que falamos, no caso português, quando usamos este conceito.

Três anos mais tarde, Henrique Veiga de Macedo, Subsecretário de Estado da Educação Nacional, sublinhava o «êxito do movimento de recuperação cultural da nossa gente» (Macedo, 1955, p. 13). Esta «recuperação cultural» tinha um «acentuado cunho moral e espiritual» (p. 18), pelo que Macedo defendia uma cooperação, – que queremos seja cada vez mais estreita, – entre o professor e o pároco no que toca à ministração da doutrina e moral cristãs tradicionais no nosso País, e à ação da escola na recristianização das camadas populares, mormente nos meios fabris, tão ameaçados, por vezes, pelos mais diversos perigos e as mais tentadoras sugestões, na sua integridade moral e espiritual. (Macedo, 1955, p. 30)

Cerca de vinte anos após, Alberto Melo e Ana Benavente publicam um livro intitulado «A educação popular em Portugal (1974-1976)», que «evoca o florescer de iniciativas populares em matéria de educação e de animação cultural em Portugal durante os dois anos que se seguiram à queda do regime fascista em 25 de Abril de 1974» (Melo & Benavente, 1978, p. 5). Esta obra dirige-se, segundo os autores,

a todas as pessoas que, nos órgãos governamentais e nas populações, estão implicadas nas atividades dos grupos educativos e culturais populares e, mais particularmente, às que se interessam por fórmulas educativas baseadas na iniciativa popular e na expressão das suas necessidades pela própria população. (Melo & Benavente, 1978, p. 6)

São duas formas opostas de se perceber a «educação popular», com finalidades político-sociais distintas. Rui Canário defende que a expressão «educação popular» não deve confundir-se «com a pretensão de ‘educar o povo’» (2006, p. 17), no âmbito de «uma visão e uma abordagem das políticas educativas centradas na iniciativa e no papel central do Estado» (p. 16). A esta luz, o Plano de Educação Popular de 1952 pode ser considerado um exemplo (entre outros) de tentativa de educação do povo, de «recuperação cultural», funcional, com um fortíssimo pendor doutrinário, moralista, reducionista – numa palavra, e como diria Freire (1972), domesticador.

Pelo contrário, o período pós-25 de abril – que Canário considera «o período de ‘ouro’ da educação e formação de adultos em Portugal, nas três últimas décadas» (2006, p. 16) – é um exemplo de «educação popular» entendida como conjunto de «processos educativos não formais, que se combinam e confundem com formas de ação e de luta pela transformação social.» (Canário, 2006, p. 16). Como o próprio diz,

este poderoso movimento popular constituiu um imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas políticas de debate e de decisão (assembleias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões. (Canário, 2006, p. 17)

É errado pensar-se, contudo, que durante a ditadura só aconteceram exemplos como o primeiro, do mesmo modo que, em democracia, nem todas as iniciativas educativas se assemelham

ao segundo exemplo. Neste texto, mostramos alguns exemplos que simbolizam a complexidade não linear da História. São apenas alguns exemplos, uma seleção de momentos e de pessoas que nos parecem especialmente relevantes. Não evitamos, contudo, a injustiça de deixar de fora muitos outros, cujo significado e importância não nos merecem quaisquer dúvidas ou reservas.

Em subsequência, apresentamos uma experiência educativa comunitária em Trás-

os-Montes, um exemplo de resistência antifascista, durante a ditadura, sobre a qual praticamente não há literatura; a importância dos movimentos de mulheres católicas, como o Graal, com atividade desde 1957; as comissões de moradores e o Projeto SAAL, no pós-25 de abril; as campanhas de alfabetização durante o PREC; as Universidades Populares e, finalmente, o papel de Alberto Melo para a educação de adultos, designadamente popular, em Portugal.

Uma experiência educativa comunitária em Trás-os-Montes, em tempos de ditadura

No final dos anos quarenta do século passado, em plena ditadura salazarista, um grupo de jovens católicos decidiu viver em conformidade com as primeiras comunidades cristãs descritas nos Atos dos Apóstolos. Estes cristãos comunitários iniciaram uma ação missionária, dentro da própria Igreja com vista à sua renovação, que os levou até à Campeã, freguesia do concelho de Vila Real, localizada na serra do Marão, onde criaram, com alguns agricultores locais, uma cooperativa comunitária¹, em que o ensino dos seus membros teve um papel de relevo.

O grupo foi constituído em 1945 por Fernando Ferreira da Costa (1927-2006), João Sá da Costa (1924-2002) e Manuela Lobo da Costa Simões (†2017), sob as influências de António Sérgio (1883-1969) e do P.e Joaquim Alves Correia (1886-1951). A eles viriam a juntar-se, entre outros, Lúcia Carvalho Nobre (1925-?) e Luísa Dacosta (1927-2015) (Lopes, 1996, p. 144). Todos eles eram estudantes do curso de Ciências Histórico-Filosóficas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Fernando Ferreira da Costa e João Sá da Costa conheceram António Sérgio em outubro de 1943, quando foram seus alunos de Filosofia no

Liceu Pedro Nunes (Correia, 1977, p. 266). Tomaram contacto com as suas concepções político-económicas assentes num sistema cooperativista, como forma de resolver os problemas económicos, assegurar a repartição justa da riqueza e, assim, construir uma nova sociedade, socialista e verdadeiramente democrática. Para tal, António Sérgio considerava que era necessário mudar as mentalidades vigentes, muito baseadas no catolicismo hipócrita praticado pelas alas católicas dominantes. Para ele, os Evangelhos continham as ideias e os valores essenciais ao espírito cooperativo.

O eminente pensador mostrou aos dois jovens católicos, através das suas capacidades pedagógicas, que eles não tinham entendido todas as implicações sociais do verdadeiro Cristianismo². Não sendo ele crente, remeteu-os para a leitura dos Evangelhos e do livro *Largueza do Reino de Deus*, escrito pelo padre Joaquim Alves Correia (1931)³, seu amigo, que ele apelidava de verdadeiro cristão.

Joaquim Alves Correia, missionário da Congregação do Espírito Santo, era uma voz inconformada com o rumo seguido pela Igreja portuguesa.

1 A designação cooperativa comunitária foi utilizada por F. Ferreira da Costa na nota 23 de Sérgio (1984, p. 224).

2 Testemunho de João Sá da Costa in Correia (1977, p. 266).

3 Data da primeira edição. Viria a conhecer mais duas edições em Portugal e uma no Brasil.

Empenhava-se muito na divulgação do idealismo cristão original e em demonstrar que este pouco ou nada tinha que ver com o catolicismo em vigor. Republicano e democrata convicto, considerava que os princípios vindos da revolução francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – eram valores profundamente evangélicos (Lopes, 1996, p. 126). Defendia que as hierarquias da Igreja se deviam demarcar do regime totalitário de Salazar⁴.

Inicialmente, Alves Correia aceitou, sem grande entusiasmo, integrar a pequena comunidade, de maneira a legitimar a existência desta, como associação religiosa, e, assim, contornar as apertadas restrições impostas pelo regime à prática do associativismo. Porém, as suas relutâncias iniciais viriam a desaparecer por completo a partir do momento em que foi exilado por Salazar para a América do Norte, em fevereiro de 1946, em razão da sua adesão ao Movimento de Unidade Democrática (MUD) e da sua tomada de posição pública contra ações do regime, vindo a render-se por completo ao grupo⁵ e a tornar-se na sua grande referência espiritual. Até à sua morte, em 1951, manteve uma intensa correspondência com cada um dos seus membros.

Os jovens cristãos comunitários começaram por alugar um baixo num prédio da capital, onde reuniram, planearam e implementaram ações de alfabetização e de ajuda a pobres e carenciados⁶. Desenvolveram também uma ação missionária, de contacto direto com os cristãos, convidando-os a que mudassem de atitude, abrindo-se à mensagem dos Evangelhos, abandonando toda a espécie de hipocrisias⁷.

Para atingirem um maior número de pessoas, em 1946, o grupo criou uma editora artesanal, as Edições Metanoia, destinada a publicar a coleção de cadernos Grandes Páginas Cristãs, com textos oriundos da tradição cristã original. Estes textos pretendiam acordar os cató-

licos adormecidos para o conteúdo modelar dos Evangelhos e para as suas exigências no plano social e político. O étimo Metanoia, que viria a ficar associado ao grupo, resumia a motivação principal subjacente às suas ações: renovar as mentalidades de acordo com os verdadeiros valores do cristianismo. Os livrinhos eram enviados por correio aos assinantes, colocados em livrarias e distribuídos junto a igrejas católicas e a templos protestantes (Lopes, 1996, p. 145). Ao todo foram publicados 24 cadernos diferentes.

A partir de 1947, na sequência do casamento de Fernando Ferreira da Costa com Luísa Saraiva Pinto dos Santos (que viria a adotar Luísa Dacosta como nome literário), natural de Vila Real, muitas das ações do grupo Metanoia foram progressivamente transferidas para a capital transmontana. O casal acabou mesmo por fixar a sua residência em Vila Real, a partir de 1949, devido às crescentes pressões políticas e religiosas a que foram sujeitos na capital (Correia, 1977, p. 232). Nos períodos de verão, para fugir às elevadas temperaturas da cidade, o jovem casal ia a ares para a Campeã, freguesia próxima de Vila Real, localizada na encosta oriental da serra do Marão⁸.

Fernando e Luísa Dacosta tomaram então contacto com a dura realidade das populações locais, em contraste com a beleza da paisagem envolvente. As condições de vida nesta região de montanha, de propriedade muito retalhada, eram rudes para a generalidade dos seus habitantes. O granjeio das pequenas leiras não era suficiente para suprir as necessidades das famílias numerosas, sendo os seus membros obrigados, desde tenra idade, a ganhar o dia nas grandes casas rurais da região.

Fernando Ferreira da Costa vislumbrou forma de ajudar os habitantes locais, através da implementação de algumas ideias associativistas e cooperativistas, que contrariassem

4 Solicitou por carta ao Cardeal-Patriarca que este se demarcasse da ditadura de Salazar (Lopes, 1996, p. 135).

5 De acordo com testemunho de F. Ferreira da Costa em Correia (1977, p. 251).

6 Testemunho de Lurdes Morais, obtido em entrevista realizada por um dos autores durante o mês de abril de 2024.

7 Testemunho de J. Sá da Costa (Costa, 1997).

8 Testemunho de Lurdes Morais.



Alumna de educación superior, Ecuador, 2024.

as vicissitudes do sistema político-económico-produtivo, de forma a converter as insuficiências individuais em complementaridades do coletivo.

O casal conheceu então Joaquim Martins Moraes e a sua esposa, Maria da Conceição Teixeira, que moravam, com os seus dez filhos, no lugar da Malhada, situado um pouco à margem das povoações de Vila Nova e das Vendas da Campeã, numa encosta soalheira, protegida dos ventos de Norte. Com eles e mais alguns pequenos lavradores, iniciaram um processo cooperativo principalmente destinado à produção de batata, à criação de gado maronês e à venda de madeiras. Para o efeito, foram usadas as terras agrícolas e florestais de Joaquim Moraes assim como outras, especialmente compradas ou arrendadas para o efeito pelo casal Ferreira da Costa. Para escoar os seus produtos procuraram evitar os intermediários, negociando direta-

mente com armazéns abastecedores de consumidores, no caso dos produtos agropecuários, e com as indústrias transformadoras da madeira.

O conjunto das terras que integraram o projeto cooperativo, quase todas situadas na Malhada, foi designado por Quinta da Malhada, um espaço que, para os membros do grupo Metanoia, viria a converter-se numa espécie de Utopia, sonhando ali viver em comunidade, de acordo com os seus ideais evangélicos e as suas convicções político-económicas.

A moradia familiar de Joaquim Moraes foi restaurada e ampliada, de maneira a poder alojar todos os membros do grupo. Foi projetada a construção de um armazém, para guardar os produtos comprados ao junto, de outras infraestruturas, necessárias ao melhoramento da produção agrícola, e de uma escola, onde todos os membros da comunidade pudessem aprender e ensinar.

Foram desenvolvidas ações de alfabetização e de divulgação do espírito cooperativo junto dos membros da comunidade, dos seus filhos e outras crianças da freguesia. Fernando Ferreira da Costa empenhou-se muito na divulgação da mensagem evangélica enquanto Luísa Dacosta, que tinha muita empatia com as crianças, dedicava-lhes longas horas de leitura (*ibidem*).

Lurdes Morais, filha de Joaquim Morais, é das poucas pessoas ainda vivas que participaram no projeto educativo do grupo Metanoia. Nasceu a 12 de abril de 1929 e é a mais velha de dez irmãos, tendo um deles falecido ainda criança. Não se pôde dar ao luxo de ir à escola, pois tinha de ajudar a sua família. Desde os seis anos, guardava um rebanho de cabras e ovelhas e trabalhava nas tarefas do campo e da casa. Por vezes, ao serão, pegava num livro ou num caderno dos seus irmãos, mas a sua mãe logo lhe dizia que havia muitas coisas para coser e remendar.

Durante o período em que contactou com os membros do grupo Metanoia, sobretudo com o casal Ferreira da Costa, preencheu quatro cadernos. Três deles contêm lições dadas entre outubro de 1949 e janeiro de 1950. O quarto caderno, terminado em março de 1950, é um pequeno manual, muito ilustrado com desenhos pintados a lápis de cor, sobre a importância do espírito cooperativo e sobre as realizações e os projetos futuros para a Quinta da Malhada. Estes cadernos constituem as principais fontes documentais conhecidas sobre a cooperativa comunitária da Campeã e, em particular, sobre a sua vertente educativa.

No quarto caderno de Lurdes Morais, pode ler-se:

Temos ainda muito que trabalhar na nossa quinta para termos pão que chegue. Já temos trabalhado muito a saíbrar terras de novo. Começamos a trabalhar juntos em Setembro de 1948 e já muito temos feito. Somos amigos, confiamos uns nos outros. Resolvemos os casos como amigos e tudo se faz bem e sem zangar. (p. 19)

E mais à frente:

A névoa é brava e são precisos trabalhos para nos abrigar da chuva e da neve. Por isso arranjam os a primeira casa, fizemos de novo a segunda e vamos começar neste mês de Março de 1950, a terceira. A pouco e pouco vamos crescendo. Precisamos de uma eira, de um canastro, de um armazém, de uma escola. Assim como os Apóstolos e nos conventos, seremos bons irmãos e viveremos juntos. (p. 27)

Neste quarto caderno, ainda, encontra-se uma interessante descrição dos propósitos da futura escola, projetada para a Quinta da Malhada:

Na nossa quinta havemos de ter uma escola, que seja a casa de todos, dos que vêm aprender e dos que já aprenderam. A escola terá uma sala de trabalho para as aulas e uma biblioteca para leitura. Assim todos os que trabalham na quinta podem aprender e ensinar os mais novos. Não devemos ser orgulhosos por saber, mas gostar de saber para sermos melhores e ajudar os outros. (p. 33)

Ao longo das páginas destes cadernos, muitos ensinamentos usam como suporte o mundo conhecido de Lurdes Morais, onde são realçadas as vantagens da cooperação entre os membros de uma comunidade em contraponto com a inoperância e as desvantagens das ações isoladas. São interpretadas parábolas dos Evangelhos, contos e lendas populares. São também apresentados textos de autores portugueses como João de Deus, António Nobre, Francisco Palha e Júlio Dinis, entre outros.

João Sá da Costa também se envolveu no projeto educativo do grupo Metanoia. A partir de outubro de 1950 mudou-se para a capital transmontana para lecionar no Liceu Nacional de Vila Real, onde, de 14 de outubro desse ano a 31 de julho de 1951, foi professor do 4.º grupo, que incluía as disciplinas de História e Filosofia⁹. Nesse período «procedeu a experiências pedagógicas no sentido da escola ativa aplicando a aprendizagem ob-

9 Livro de Registo dos Professores do Liceu Nacional de Vila Real.

tida junto de António Sérgio, Agostinho da Silva e na escola Piaget»¹⁰.

Manuela Lobo da Costa e Lúcia Nobre, embora continuassem a viver em Lisboa foram regularmente a Vila Real, e continuaram a colaborar com as Edições Metanoia até à sua proibição pela censura, em 1951, em consequência da publicação do título *Crença na renovação da terra*, correspondente ao segundo capítulo da obra *Utopia*, de Thomas More, prefaciado por Fernando Ferreira da Costa.

Devido aos seus envolvimento em atividades associativistas e cooperativistas, fora do quadro regulamentar proporcionado pelo regime corporativista-fascista, os membros do grupo Metanoia foram duramente penalizados. Na primavera de 1951, João Sá da Costa foi suspenso da sua atividade de professor de liceu em Aljustrel, para onde se tinha mudado em outubro de 1951, por determinação da PIDE. Fernando Ferreira da Costa foi detido pela PIDE no dia 28 de abril de 1962, acusado de crime contra a segurança do Estado. Esteve preso até 5 de dezembro de 1962, data do seu julgamento pelo Tribunal Plenário Criminal da Comarca do Porto, onde foi

*condenado na pena de 1 ano de prisão, levando-lhe em conta a preventiva sofrida e substituindo-lhe a parte restante por multa à razão de 30\$00 diários, na suspensão dos direitos políticos por 7 anos e em 3.000\$00 de imposto de justiça.*¹¹

Durante a detenção, foi submetido à tortura da «estátua», em que era obrigado a permanecer de pé durante longos períodos.

As pressões políticas e a morte do padre Joaquim Alves Correia, seu líder espiritual, a 1 de junho de 1951, ditaram o fim do grupo de jovens cristãos comunitários e, posteriormente, da cooperativa comunitária da Campeã.

Os membros do grupo Metanoia tiveram todos um percurso de vida notável, muito preenchido, caracterizado pela verticalidade e integridade com que assumiram as suas responsabilidades individuais e profissionais. Percursos que são indissociáveis das vivências e experiências adquiridas no seio do grupo Metanoia.

As mulheres do Graal, a construção social de uma educação para a cidadania e a educação permanente de mulheres de todas as condições sociais

Os movimentos de mulheres interligam-se frequentemente aos movimentos pela libertação social, porque «florescem, em parte, na partilha de experiências de opressão» (Koning, M. H., 2001, p. 90). Ao discutir a educação popular em Portugal, é imprescindível citar o trabalho realizado pelo núcleo português do Graal – um «movimento internacional de mulheres, de inspiração cristã, que propõe uma cultura baseada no cuidado, lutando por um mundo mais justo e igualitário» (Salgado, 2021, p. 14). O Graal foi introduzido em Portugal, em 1957, por Maria de Lurdes Pintassilgo e Teresa Santa Clara Gomes, com o objetivo de «proporcionar à sociedade portuguesa, em particular às mulheres, condições de valorização e educação permanente que desenvolv[esse]m competências de análise crítica e de mobilização para uma intervenção transformadora» (Graal, 2006, p. 2, cit in Cavalcanti, 2017, p. 18). Como era possível colocar em prática tais objetivos no período da ditadura? O Graal, enquanto movimento católico, desenvolveu-se no quadro de *liberdade vigiada* dos movimentos católicos, os únicos que gozavam de algum espaço de autonomia para reunir, debater e exercer pequenas ações no quotidiano, ainda que vigiados de perto pela hierarquia católica, aliada do regime e a quem este delegava a primeira instância de controlo.

As ações desenvolvidas pelo Graal iniciaram-se em Lisboa e tomaram corpo principalmente nas

10 Transcrição de texto proveniente do currículo de J. Sá da Costa (Costa, 1998).

11 Informação recolhida do Registo Geral de Presos da Polícia Internacional e Defesa do Estado (PIDE), liv. 126, registo n.º 25 134, disponível no Arquivo Nacional Torre do Tombo com o código de referência PT/TT/PI-DE/E/010/126/25134.

regiões de Portalegre e Coimbra, trabalhando temas como «a vida na comunidade, os laços de solidariedade [...] e a participação social da mulher na construção de um modelo mais justo de [sociedade]» (Cavalcanti, 2017, p. 43). Sob o regime ditatorial, recorriam muitas vezes a metáforas e à linguagem teatral para se debater a realidade política, com o objetivo último de construir «um país sem desigualdades nem discriminações, um país onde a riqueza fosse de todos e para todos» (Graal, 1983, p. 19, *cit in* Cavalcanti, 2017, p. 44). A sensibilização promovida pelas atividades do Graal, através da metodologia de conscientização de Freire, «numa perspectiva de pesquisa/ ação/ reflexão» (Graal, 2019, p. 5), contribuiu para aumentar o desejo de intervenção e organizar formas de mobilização social nas comunidades.

Após a Revolução dos Cravos, as mulheres educadoras do Graal envolveram-se diretamente na conceção das Campanhas Nacionais de Alfabetização e no Projeto de Animação Sociocultural com Mulheres Rurais, promovendo a ampliação das ideias freirianas em Portugal (Cavalcanti, 2017; Koning, M., 1986). A ação do Graal, realizada em regiões periféricas e com populações marginalizadas, assume a morfologia de uma presença permanente ao «produzir aspectos de mudanças na práxis educativa no país» (Koning, M., 2006, p. 208), principalmente no que tange à promoção da cidadania através de políticas socioeducativas (Cavalcanti, 2017). É inegável, portanto, a importância do trabalho das mulheres do Graal na construção social da educação popular portuguesa.¹²

Comissões de moradores e Projeto SAAL

Aquando do 25 de Abril de 1974, a situação na habitação era preocupante. Em 1970, o recenseamento geral da população residente (Bandeira, 1978) mostrava mais de 2 milhões de pessoas a viver em condições indignas, com alojamentos superlotados e degradados. Desses, cerca de metade não tinham instalações sanitárias, esgotos, água canalizada e eletricidade.

Após o 25 de Abril, instala-se no povo a esperança de que a utopia, que nasce do desejo de ultrapassar a dura realidade, se pode materializar. É neste momento histórico, designado por PREC, e a que José Hipólito Santos chamou «época de queda de interditos!», que se desencadeou uma implosão social, «sem chefes, o povo tom[ou] as ruas...» (Santos, 2014, p. 67). Essa luta popular refletiu-se nas escolas, nos locais de trabalho, nas questões da habitação e em todos os espaços onde se alicerça a sociedade. A visibilidade explosiva das carências sociais e a necessidade de destruição das estruturas de dominação da ditadura implicavam uma nova organização social

e a incapacidade das instituições de responderem à crise social. Os sucessivos governos provisórios e movimentos políticos não conseguiam corresponder às exigências das populações. O povo reúne-se e toma a iniciativa, criando estruturas de participação coletiva, construindo modelos autogeridos, com assembleias e ação popular. No caso das lutas pela habitação, as comissões de moradores formavam-se como cogumelos e exigiam melhoria das condições de habitação e casas para todos, o direito à cidade, e reabilitavam as habitações coletivamente e de forma organizada.

O movimento era de base, em alguns casos com apoio de algumas organizações de esquerda, e a sua ação era também radical, como ocupação de casas devolutas a senhorios privados. As estimativas de ocupações falam entre 15 mil e 30 mil ocupações durante o PREC (Santos, 2014, p. 105). Diante destas iniciativas populares organizadas, o governo foi obrigado a decretar a promoção de «integral utilização do parque habita-

12 Para mais informação, visitar <https://arquivo.graal.org.pt/>

cional do país, já que enquanto houver pessoas sem casa não é admissível que existam casas sem pessoas» (Decreto-lei n.º 198-A/75, de 14 de abril de 1975). Embora a Junta de Salvação Nacional condenasse de forma clara as ocupações, de que é exemplo o comunicado de 14 de maio de 1974 (Santos, 2014), não conseguia opor-se-lhes, porque de alguma forma as compreendia, acabando por legalizá-las, pelo menos temporariamente.

É neste contexto que os Ministérios da Administração Interna e do Equipamento Social e do Ambiente, e em especial o secretário de Estado da Habitação e do Urbanismo, o Arquiteto Nuno Portas, da Escola do Porto, criam o Serviço Ambulatório de Apoio Local em junho de 1974, que ficou conhecido pela sigla SAAL, um serviço que tinha por base a participação ativa e organizada das populações para encontrar soluções para os problemas da habitação e a apropriação pelas camadas populares dos espaços urbanos. O apoio consistia na execução de projetos de loteamento e arquitetura discutidos com os moradores, apoio monetário para a construção das casas, muitos deles com financiamentos a fundo perdido, mas também apoio nas questões mais burocráticas ou sociais.

Embora todo o processo não tenha sido de nenhuma maneira linear, ele acabou por ser asfixiado e extinto a partir do 25 de novembro de 1975 (Pereira, 2014). Eram brigadas constituídas por arquitetos/as e assistentes sociais, que de certa forma criaram uma sinergia com os movimentos de moradores, que estavam politizados e organizados.

Este incrível movimento popular dinâmico constituiu, defende Canário (2006, p. 17), um «processo coletivo de aprendizagem», através da participação política de trabalhadores/as, moradoras/es e todas aquelas pessoas que sonhavam uma sociedade mais igualitária. De realçar também o papel das mulheres, «que chegam primeiro às reuniões para discutir a ordem de trabalhos, são elas que primeiramente se disponibilizam para ir a manifestações, são elas que têm uma voz mais ativa quando são discutidas

as questões funcionais do interior das casas.» (Gil, 2024, p. 19)

Nesse processo de construção de mecanismos políticos de debate, de criação de assembleias, comissões, de luta e de gestão autónoma das escolas, empresas, de herdades ocupadas, de reclamar o direito à cidade organizando a questão habitacional potencia-se esta ação transformadora que Canário (2006, p. 17) designa de «educação popular». Uma educação social, que era construída pelo povo de forma autónoma e do processo coletivo que nasce da conscientização da sua condição, ao contrário da ideia de «educar o povo» (ibidem), algo que não parte da vontade ou da construção dum processo de aprendizagem do sujeito a partir da sua realidade e entorno. Por forma a mostrar a diferença entre estas diferentes orientações pedagógicas, Stoer e Dale (1999, p. 74) dão como exemplo o programa da alfabetização criado pelo poder central de cima para baixo, a partir do Estado, no sentido de buscar «uma base de poder de estado» (idem, p. 73), enquanto no caso da educação popular estas vinham da base, de baixo para cima, com «controlo democrático espontâneo e imediato de todas as instituições através da ação direta e da luta local» (idem, p. 74).

Uma educação social, que
era construída pelo povo
de forma autónoma e do
processo coletivo que
nasce da conscientização
da sua condição

No caso específico das comissões de moradores, e dada a necessidade de melhorar condições de habitabilidade nas suas casas, um

processo tornado coletivo através do apoio mútuo e das ações governativas de habitação e urbanismo, as e os moradores tiveram de «administrar» todo o trabalho de reconstrução de casas, de pedreiros a eletricitas e restantes competências técnicas, aquisição de materiais e pagamentos (Pinho, Gonçalves & Taurino, 2002, p. 95). Foi um processo de aquisição de inúmeras competências, aprendizagens de forma livre, criativa e autónoma, que Rui Canário define como «Uma educação que é promovida e construída pelos novos órgãos sociais que resultam da ação transformadora dos movimentos sociais de cariz anticapitalista» (Canário, 2014, p. 211).

O processo SAAL e todos estes movimentos foram desaparecendo progressivamente após o

25 de novembro, que travou o processo revolucionário popular. No entanto, as dinâmicas que se criaram, a força que eventualmente o poder popular teve, mostram-nos que, em determinadas condições ou contextos, em que o povo perde o medo e se auto-organiza, mudanças ou transformações sociais ocorrem de forma muito rápida e relevante. Contudo, nada garante que perdure, perante as lutas pelo restabelecimento dos processos de domínio, controlo e, sobretudo, de luta e afirmação das representações do poder dominante, e sua reescrita da História. A luta pelo apagamento das memórias da força popular e dos movimentos ou agentes que as apoiaram, e a imposição de representações a elas estranhas, faz parte do momento atual que se vive em Portugal.

As campanhas de alfabetização

No pós-25 de abril, as campanhas de alfabetização são incontornáveis. Na verdade, são diversos os movimentos que surgem com uma preocupação de combater o analfabetismo, de que são exemplo (i) as Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária, da Comissão Pró-União Nacional dos Estudantes Portugueses (Pro-UNEP), durante o verão de 1974, (ii) as Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica, do Movimento das Forças Armadas (MFA), entre o outono de 1974 e o verão de 1975¹³, (iii) o Serviço Cívico Estudantil, do Ministério da Educação e Cultura, entre a primavera de 1975 e 1977, e (iv) o Movimento Alfa, da União de Estudantes Comunistas (UEC), no verão de 1976. Estas iniciativas colhiam inspiração nas campanhas de alfabetização cubanas e, claro, em Paulo Freire (para estas e mais informações, ver Gomes et al., 2015).

De acordo com Steve Stoer (1986), todas estas atividades de «alfabetização» tinham Freire como referência, o que é contraditório. Isto porque, para Stoer, a corrente de «alfabetização» implicava um planeamento e controlo centralizado das atividades, «ao passo que a do ‘poder popular’ era concebida em bases locais.» (Stoer, 1986, p. 137). Dir-se-ia então que a «alfabetização» era uma imposição que vinha do exterior, i.e., emanada do centro de poder, enquanto o «poder popular» emergia das comunidades. Freire, como se sabe, defendia de forma intransigente a «dinâmica ‘popular’ e local» (Stoer, 1986, p. 161) e não a alfabetização como um fim em si mesma.

Esta contradição, que Stoer assinala, reporta uma visão exterior do processo, que só tem algum significado do ponto de vista analítico. Na verdade, apesar das campanhas serem dos centros urbanos

13 Eduardo Lourenço (2024, pp. 225-233), numa reflexão muito interessante sobre as campanhas de alfabetização do MFA, fala em «africanização», ou seja, a contaminação do MFA pelo contacto com os movimentos de libertação das ex-colónias, em que os exércitos de libertação assumiam «uma identificação quase orgânica da vanguarda libertadora e das massas africanas». Mas, segundo o autor, haveria nisso uma distorção pela luta de independência nacional, no quadro de dependência económica do capitalismo internacional e a consciencialização necessária à luta pela existência nacional.

para as periferias rurais, no caso do MFA necessariamente centralizado e programado, com alguma atribuição de meios que as tornassem exequíveis, elas mantinham um elevado grau de improvisação, de acordo com os grupos que se deslocavam e com os locais onde se executaram. A finalidade primeira era sociopolítica – conhecer os problemas das comunidades, com o objetivo de efetuar o levantamento das condições de vida e necessidades dos seus habitantes, dar a conhecer os objetivos da Revolução, debater com as populações e fomentar a criação de núcleos dinamizadores locais, que dessem continuidade aos projetos gizados localmente. Nestas ações, procurava-se que as populações mais isoladas tivessem uma informação direta sobre a Revolução, resolver alguns problemas, como abertura de estradas, sensibilizar as autoridades locais para a necessidade de dar resposta aos problemas identificados. Politicamente, visavam abalar as estruturas de dominação, ouvir a voz das próprias populações, procurando retirar base de apoio às forças conservadoras e contrarrevolucionárias que se reorganizavam.

Pode dizer-se que estas campanhas tiveram um duplo resultado: às e aos que nelas intervieram, soldados ou jovens estudantes, permitiram o conhecimento e a tomada de consciência de um país rural abandonado ao caciquismo, em extrema pobreza; às populações, que muitas vezes receberam com desconfiança os militares ou os/as jovens, possibilitaram tomar pela primeira vez a palavra para falar dos seus problemas e, onde a alfabetização ocorreu, promover a conscientização dos direitos das populações face ao Estado e às autoridades locais. Os variados vídeos que existem sobre esse período, assim o comprovam. Estas ações, num ambiente político crescentemente instável, com divisões internas no seio do MFA, intervenções estrangeiras não escamoteáveis, como a dos Estados Unidos da América, ações de desestabilização de movimentos de extrema-direita, como o Movimento De-

mocrático de Libertação de Portugal (MDLP), que atacavam sedes de partidos de esquerda, lançavam bombas, atacavam e amedrontavam pessoas, impossibilitaram o seu desenvolvimento para se poder aferir com rigor a sua eficácia. Contudo, não podem ser desligadas de outras medidas, como a criação do Serviço Cívico Estudantil, um ano obrigatório de internato dos médicos em serviço à periferia, pondo a funcionar centros de saúde, apesar dos poucos meios disponíveis; a colocação de professores no interior, tornando possível o alargamento da escolaridade obrigatória, tudo isso levou a uma maior coesão social, que não teriam tido o mesmo significado sem esse movimento das Campanhas de Alfabetização, do início da Revolução. O mesmo se pode dizer sobre as medidas tomadas, no período imediatamente posterior, sobre a Educação de Adultos. O facto de terem sido mais ou menos centralizadas, politizadas, se corresponderam ou não a todos os pontos que a pedagogia freiriana recomenda, só tem significado no quadro de uma leitura académica da mesma. Aliás, e segundo Paulo Freire, a educação libertadora não é espontânea nem neutra. Ela é diretiva, intencional.

Como poderia eu ter negado a diretividade da educação se ela, a diretividade, faz parte da natureza mesma do ser da educação? A educação marcha constantemente além dela mesma. Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que, fazendo-a diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador. Partindo-se do fato de que toda prática educativa é diretiva, por sua própria natureza, a questão que se coloca para educadores progressistas coerentes, quer dizer, que fazem o possível para diminuir a distância entre o que dizem e o que fazem, é não permitir que a diretividade se perverta em autoritarismo ou manipulação ou, também, que a diretividade, fragilizada, se perca na falta de limite da licenciosidade. Jamais defendi uma ou outra destas distorções. (Freire, 1999, pp. 119-120).

As Universidades Populares

Segundo Rogério Fernandes (1993), as universidades populares surgem nos finais do século XIX e afirmam-se durante a 1.^a República.

Em Portugal como na Europa, o movimento é caracterizado pela diversidade dos seus promotores e pelo antagonismo político-ideológico.



Proyecto «Reducción de la brecha digital educativa de población en situación de pobreza y exclusión», El Salvador, 2024.

co. Entre os seus promotores, encontram-se círculos católicos operários, centros republicanos, onde por vezes se faz sentir a presença da Maçonaria, comités anarquistas, Liga Nacional de Instrução.

Em 1907, a efémera Universidade Popular de Lisboa definia como sua finalidade «desenvolver o ensino popular pela mútua educação dos cidadãos», que se traduziria «em ministrar o ensino por cursos livres; conferências; leituras; palestras; concertos; visitas a museus, fábricas e exposições e por excursões de estudo» (Fernandes, 1993, p. 10). Os assuntos deveriam ser tratados de forma aprazível, por meio de projeções luminosas e serem úteis às diversas Associações Populares. Como o autor refere, desenha-se «uma concepção enriquecedora de educação popular (...) e o contorno de uma pedagogia diferenciada para adultos» (p. 11).

Na mesma época, surge a importância do valor social da ciência e da sua divulgação, numa perspectiva laica e republicana, como vetor de progresso económico e cultural. Entre os mais eminentes pensadores e divulgadores, encontra-se Bernardino Machado, então lente na Universidade de Coimbra e mais tarde Presidente da República, que propunha o «fim do 'privilegio educacional', que cortara as amarras com a cultura real, afirmando que todos os cidadãos possuíam uma parcela de saber» (p. 12). Trata-se, na verdade, de múltiplas preocupações: a ilustração do povo como parte da questão social; do valor e responsabilidade social do ensino universitário e sua difusão/socialização.

São várias as iniciativas levadas a cabo: no Porto, em 1902, de orientação anarquista, com Pádua Correia, e novamente em 1911 sob a égide da Renascença Portuguesa e de Leonardo Coimbra; em Lisboa, em 1904, 1907, 1912, como Universidade

Livre e por fim em 1919; e em Coimbra, em 1912 e novamente em 1925. Das primeiras tentativas, nenhuma conseguiu vingar. As instituições que vigoraram alguns anos definiam-se por um ensino de carácter pós-primário, prático e técnico, eram móveis e o seu ensino regionalizado, inserindo-se na atividade profissional dos seus estudantes. Os laços que as Universidades Livres de educação popular mantinham com a extensão universitária eram essencialmente de cooperação entre intelectuais e povo. Em Portugal, e como refere Jaime Cortesão (1912, p. 19), as Universidades Populares «tem [sic] de se dirigir ao Povo num sentido muito lato e aliás mais verdadeiro [...] [i.e.,] todos os portugueses a qualquer classe que pertençam». Visavam, assim, combater a «decadência intelectual e moral» (*ibidem*) da nação.

As Universidades Populares não resistiram à repressão da Ditadura. Contudo, a Universidade Popular do Porto (UPP) renasce em 1979, por iniciativa de um grupo de intelectuais ligados ao Partido Comunista Português (PCP), para assinalar o 30.º aniversário da morte do ilustre intelectual e matemático antifascista Bento de Jesus Caraça, que também foi Secretário-Geral do PCP.

A sua atividade concretiza-se em «dezenas de cursos, em horário diurno e pós-laboral, seminários, conferências, debates, visitas de estudo e outras, nas quais já participaram milhares de pessoas, de diferentes idades, estratos sociais e níveis de escolaridade» (sítio eletrónico da UPP).¹⁴

Os/As participantes encontram na UPP

um espaço para o intercâmbio de saberes e para o debate aprofundado numa perspectiva inter e multidisciplinar, ou do convite a professores e investigadores de reconhecido mérito que assim dão corpo a cursos inovadores nos seus conteúdos e ministrados numa perspectiva emancipatória, potenciadora dos saberes de cada um e da aquisição de novas competências, vividos por professores e alunos como um prazer compartilhado. (ibidem)

Estas iniciativas resultam de um trabalho de voluntariado, não remunerado de monitores/as e professoras/es, especialistas de diferentes áreas, para elas convidados/as.

Alberto Melo e a educação popular permanente

É justo reconhecer, no Portugal democrático, o papel muito relevante e persistente de Alberto Melo. O próprio salientaria a natureza e a dimensão coletiva desse papel. Di-lo aliás no texto de abertura de «Passagens revoltas», uma coletânea de textos seus:

Não reivindico a originalidade ou a autoria destes trabalhos, que resultam muitas vezes de apontamentos e notas durante leituras ou seminários. Por isso o chamado «direito de autor» me parece sempre tão injustificado, pois nada do que produzimos, afinal, nos pertence e sempre se enraíza no que outros disseram, escreveram e fizeram antes de nós. (Melo, 2012, p. 4).

Entre essas leituras e raízes, Paulo Freire é sem dúvida central. São vários os textos em que cita este autor pernambucano, do Brasil e do mundo, podendo destacar-se dois: «Agir localmente, pensar globalmente. Testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire», de 1999 (Melo, 2012, pp. 309-314) e «Recortes de uma vida de intervenção inspirada em Paulo Freire» (Melo, 2022).

Ainda assim, Alberto Melo é em si mesmo um ator e um autor de referência para o campo da educação de pessoas adultas. O seu contributo é ímpar, até pela multiplicidade de cargos que desempenhou, ao longo de várias décadas, sempre com grande coerência. Como diz Licínio Lima, outro ator e autor incontornável, num

14 <https://upp.pt/drupal/node/21>.

texto de apresentação do referido livro «Passagens revoltas»,

Para além da sua sólida cultura no domínio [da educação permanente e de adultos], designadamente em termos históricos, políticos e pedagógicos, do seu conhecimento da realidade internacional, da sua criatividade intelectual, Alberto Melo associa uma experiência dificilmente passível de ser reunida numa só pessoa, tanto no plano político-administrativo, incluindo funções diversas de conceção e de coordenação de equipas e projetos, quanto no plano da produção intelectual e da publicação de textos académicos incontornáveis, passando pela intervenção socioeducativa e pelo desenvolvimento local, de que é referência maior entre nós. (Lima, 2012)

Alberto Eduardo da Silva e Melo nasceu em 1941, em Lisboa. Entre 1958 e 1963, frequentou e concluiu a licenciatura em Direito, na Universidade de Lisboa.

Nesse mesmo ano, e como disse num testemunho muito pessoal, tão belo quanto comovente, saiu do país por vários motivos. Fundamentalmente, pelo regime político que então vigorava em Portugal e que era insuportável para muitas pessoas e principalmente para um jovem como eu e muitos outros; também para recusar a guerra que se fazia em defesa de umas colónias que eu não acreditava que fossem nossas, nem minhas, e portanto não era causa que eu estivesse disposto a defender com armas na mão. (Melo, s.d.)

Partiu «de uma Lisboa onde nada acontecia para um Paris onde sucedia de tudo» (Melo, 2012, p. 3). Aí teve um «emprego bem remunerado» (*ibidem*) como Consultor na OCDE e uma «vida algo boémia» (*ibidem*), entre 1965 e 1969. Nesse período, viveu «nas ruas» (*ibidem*) o Maio de 68. «[...] mas depois de Maio houve um momento de depressão dos jovens que tinham participado e acompanhado o movimento» (Melo, s.d.), pelo que decidiu rumar a Inglaterra.

Em 1969, «no limite da subsistência, [...] com 'bolsa de estudo' autoatribuída (a Gulbenkian disse não» (Melo, 2012, p. 3), começou uma pós-graduação em educação de adultos na

Universidade de Manchester, que concluiu em 1971. No ano seguinte, e até 1974, foi assistente de investigação na *Faculty of Educational Studies, The Open University*, ainda em Inglaterra. Foi nesse país que soube do 25 de Abril.

Veio a Portugal em maio, a que regressou depois, agora para viver, em setembro. Segundo o próprio,

praticamente tinha emprego à espera no Ministério da Educação, em Lisboa, [...] para fazer um curso de formação de professores. Era um curso à distância. Portanto acharam que a minha experiência era importante. [...] e comecei a trabalhar com [...] uma equipa no [...] Instituto de Tecnologia Educativa, que era o que se ocupava das telescolas em Portugal. (Melo, entrevistado por Coelho, 2013, p. 120)

Entre novembro de 1975 e julho de 1976, foi Diretor-Geral de Educação Permanente. Nesta qualidade, investiu o financiamento recebido no âmbito do Acordo Luso-Sueco em carrinhas e gravadores, para correr o país, nomeadamente o Portugal profundo, e fazer o registo da cultura popular com que se deparassem. Nas suas próprias palavras:

Lançou-se um jornal, um número, o número zero chamado «Viva Voz» que a ideia era exatamente, como havia aqueles gravadores nós conseguimos que os suecos nos comprassem, também lhes pedimos para nos comprarem carros, portanto carros e gravadores eram basicamente para os regionais andarem de porta em porta e de aldeia em aldeia para irem encontrar grupos e projetos de educação popular, para irem gravando o que se fazia e também tomarem apontamentos e reportagens. Então o jornal era pensado para que muitas dessas coisas viessem para o jornal e o jornal também seria mais um dos materiais de leitura dos próprios grupos de adultos. (Melo, entrevistado por Coelho, 2013, pp. 138-139).

Como dizem Melo e Benavente,

a D. G. E. P. teve a preocupação de não apresentar o seu programa como uma

‘campanha de alfabetização’. [...] O nosso papel não era de modo algum vir dizer-lhes que eram analfabetos e que deviam aprender a ler, mas antes apoiar o trabalho de organização desde o início [o momento era de iniciativas comuns, de união de todos à volta de problemas que todos sentiam] e trazer depois uma ajuda técnica quando o problema do analfabetismo ou qualquer outro problema de ordem educativa era sentido por todos como um obstáculo à marcha normal das atividades em geral. (Melo & Benavente, 1978, p. 11)

Volto para Paris, nesse ano, para, até 1979, ser Conselheiro na Delegação Permanente de Portugal junto da UNESCO. No ano seguinte, regressou a Inglaterra, onde foi Professor convidado na Universidade de Southampton. Um ano depois, em 1981, tornou a Paris, como Professor (Categoria A) na Universidade de Paris IX – Dauphine, cargo que ocupou até 1983. Em dezembro desse mesmo ano, integrou a Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Faro, onde lecionou e coordenou o Gabinete dos Programas Europeus. Esteve ligado à Universidade do Algarve até 2011, quando se aposentou.

Há, no entanto, diversos outros elementos biográficos que importa ainda destacar. Entre 1985 e 1994, coordenou o Projeto RADIAL, i.e., Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve. Este projeto, que nasceu em outubro de 1985, tinha um objetivo fundamental com uma dupla natureza:

por um lado, deve estimular uma prática de permanente inovação pedagógica; por outro lado, tem de apoiar um processo que permita às populações locais conceber, organizar e controlar atividades que contribuam para o desenvolvimento das suas comunidades. (Melo, 2012, p. 158)

De 1988 a 1998, foi cofundador e Presidente da Direção da Associação In Loco.

Foi essa a aposta que a Associação In Loco fez desde 1985 (ainda antes da sua constituição legal em 1988), procurando ligar teoria e ação, profissionalismo e militância cívica, para provar na prática que a economia dominante está errada e que um vasto território como a Serra do Caldeirão, condenado à desertificação e ao despovoamento segundo os cânones economicistas em vigor, poderá ser preservado e até desenvolvido se se coligarem as vontades dos residentes com a dedicação e o entusiasmo de uma associação de desenvolvimento local, sendo assim possível desencadear um movimento mobilizador e polo de atração de iniciativas privadas e de verbas públicas. (Melo, 2012, pp. 211-212)

Entre 1997 e 1999, foi Encarregado de Missão do Grupo responsável pela implementação do Projeto de Sociedade SABER+, que conduziu ao aparecimento de ofertas inovadoras de educação e formação de adultos, que se mantêm até hoje¹⁵: os Cursos de Educação e Formação de Adultos e os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (ver, por exemplo, Amorim, 2006).

A 8 de março de 2003, foi condecorado pelo Presidente da República, Jorge Sampaio, como Grande Oficial da Ordem de Mérito.

Entre 2007 e 2010, foi Delegado Regional do Instituto do Emprego e Formação Profissional no Algarve. É, desde então, aposentado da Função Pública, mantendo-se atívisimo, por exemplo enquanto Presidente do Conselho Executivo da APCEP, Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, *inter alia*.

Muito fica por dizer acerca do seu percurso. Gostávamos de salientar, no entanto, o impacto que tem tido nas sucessivas gerações de pessoas dedicadas à educação de adultos em Portugal,

15 Com uma desonrosa exceção, durante um governo de direita, liderado por Pedro Passos Coelho. Diga-se, em abono da verdade, que logo na campanha eleitoral avisara ao que vinha, com um ataque feroz a estas ofertas, que, segundo ele, certificavam a ignorância (para mais informações, ver Carpentieri, Mallows & Amorim, 2020).

entre as quais um dos autores deste texto é apenas mais um exemplo, sempre muito grato. Um outro exemplo, bem mais notório, é o de Licínio Lima, que, em texto já citado, considera que

Alberto Melo era já, no início da década de 1980, uma referência incontornável da

educação de adultos em Portugal e, também, o mais conhecido e reputado especialista português na Europa, e não só. Tinha por ele, como outros da minha geração, uma enorme admiração e um certo fascínio pela sua experiência de vida cosmopolita [...]. (Lima, 2012).

Perguntas para aprofundar o tema

Em Portugal, não têm faltado excelentes planos, programas e projetos de educação de pessoas adultas, sem esquecer a educação popular.¹⁶ Não obstante, nenhuma destas intenções foi inteiramente cumprida, mesmo quando os governos que os encomendaram podiam tê-los posto em prática. Porquê?

Será que as «campanhas» (não apenas de alfabetização) que ocorreram em Portugal no pós-25 de abril contradizem assim tanto a proposta freiriana? A mudança, segundo Freire, não era induzida, provocada?

Qual o papel atual da educação permanente de pessoas adultas no mundo globalizado?

LECTURAS SUGERIDAS

- Amorim, José Pedro (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Direcção-geral do Emprego e das Relações de Trabalho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Bandeira, José Sá da (1978). Crise da Habitação – Aspectos na sociedade capitalista portuguesa. *Cidade Campo: Cadernos da Habitação ao Território*, 1, 101-114.
- Canário, Rui (2006). A educação e o movimento popular do 25 de Abril/The education and the popular movement of the 25 of April. *Trabalho & Educação*, 15(2), 15-30.
- Canário, Rui (2014). Movimentos de moradores e educação popular na revolução portuguesa de 1974. *Revista Trabalho Necessário*, 12(18), 198-213.
- Cavalcanti, Mabel S. F. (2017). *Educação e cidadania. Paulo Freire, o Movimento Graal e as Políticas Sociais em Portugal (1970/1974)* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

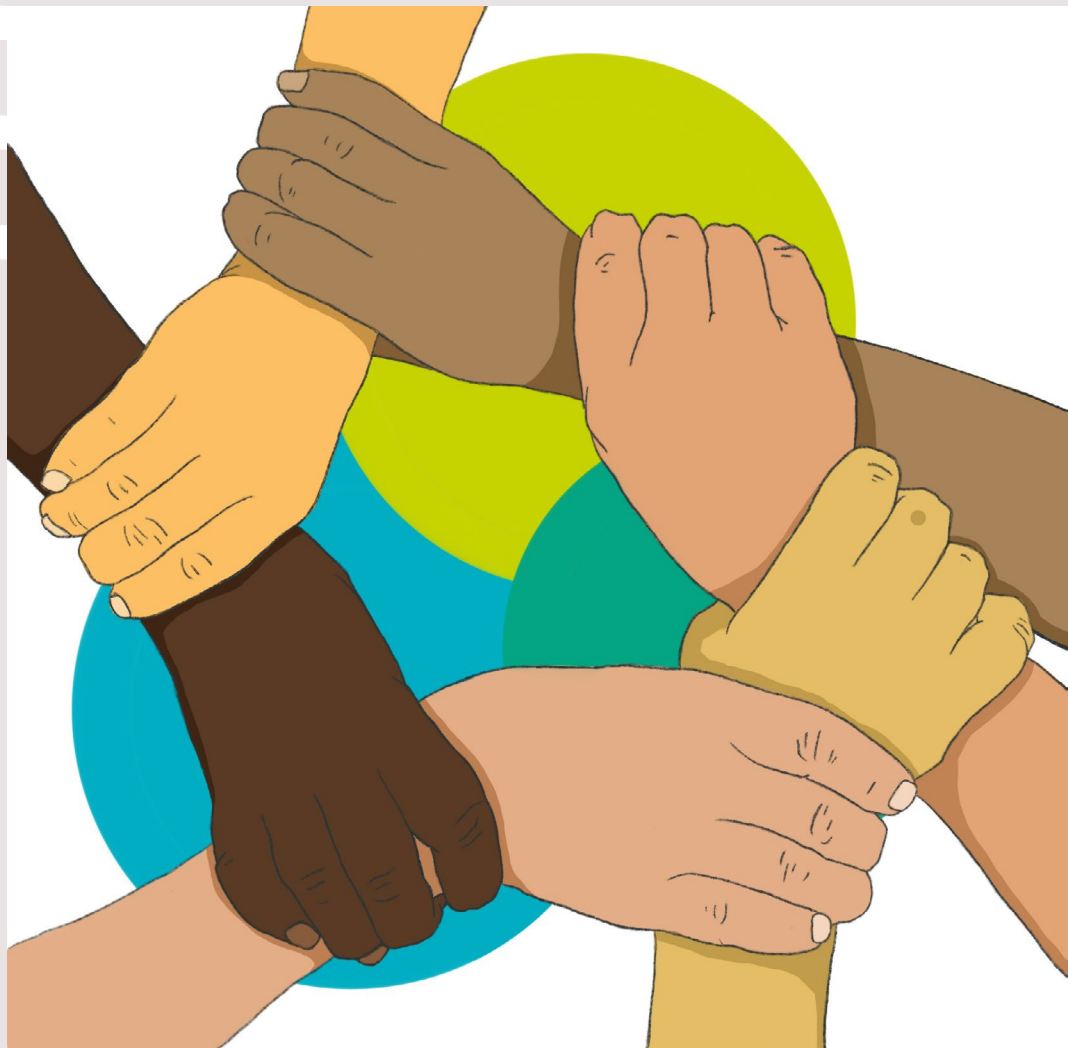
16 Exemplos: PNAEBA; trabalho de reorganização do subsistema de educação de adultos, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo; «Uma aposta educativa na participação de todos»; «Estudo para a construção de um modelo institucional» de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos; Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos; Clubes S@bER+...



04

La educación popular en la historia de América Latina y el Caribe





La educación popular prefreiriana

Alfonso Torres Carrillo
(Colombia)

Como lo han evidenciado diferentes autores (Brandão, 2006; Mejía, 1993; Torres, 2021) a lo largo de la historia, la expresión «educación popular» ha tenido significados diversos conforme diferentes contextos de emergencia y circulación. En los inicios de la modernidad europea, el Renacimiento (s. *xvi* y *xvii*), los impulsores de la reforma protestante y luego los de la contrarreforma católica generaron propuestas educativas orientadas a la evangelización y catequización de los pobres desde sus perspectivas doctrinales, nombrándolas como «educación popular». Bajo esta orientación encontramos iniciativas por parte de la Iglesia católica en América Latina y el Caribe para «llevar las primeras letras» a los indígenas, a los mestizos, a los pardos y a los blancos pobres de las colonias; también durante los siglos *xix* y *xx* surgieron iniciativas educativas auspiciadas por congregaciones y movimientos católicos, orientadas a afianzar o restablecer la presencia del cristianismo entre las clases populares, y que llamaron educación popular.

Un segundo significado de la expresión «educación popular» está asociado al movimiento de la Ilustración (s. *xviii*), que se prolongó en los siglos *xix* y *xx* en el contexto de la conformación de las repúblicas en Europa y América; esta «educación popular», como universalización de saber escolar, fue acogida en América por las élites ilustradas en la construcción de las nuevas repúblicas independizadas. Esta concepción iluminista de educación popular como acceso de las clases subalternizadas de la sociedad a la instrucción pública y formación de ciudadanos fue la predominante a lo largo del siglo *xix*, y aún hasta mediados del siguiente.

En los discursos políticos hegemónicos, se usó para referirse a cualquier acción educativa orientada a las poblaciones pobres, con miras a incorporarlos a la «civilización» y al «progreso»; ese es el sentido de educación popular en el libro del mismo nombre escrito por el argentino Domingo Faustino Sarmiento en 1849. Esta incorporación de los pobres a la «civilización» no solo se hizo por medio de la escuela, sino también a través del servicio militar, las misiones, la capacitación laboral, etc. En todo caso, el «pueblo» es visto como destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros, pues la elite ilustrada lo percibe como «ignorante» e incapaz de gestar sus propios proyectos.

Un tercer sentido de «educación popular» es el de entenderla como acción educativa para la emancipación social, política y cultural. En América Latina se asocia a la corriente pedagógica iniciada con el trabajo de Paulo Freire desde la década de 1960 y que inspira, hasta la actualidad, diferentes prácticas educativas de orientación crítica y transformadora. En efecto, en el seno de algunas iniciativas de alfabetización y educación de adultos en Brasil, fueron surgiendo movimientos que interpretaron el problema de la exclusión educativa de los sectores populares como una expresión de injusticia social derivada del modelo del tipo de sociedad dominante, el capitalismo.

En consecuencia, entendieron su labor educativa como proceso de organización y lucha de los educandos para transformar las condiciones de injusticia que los mantiene en su condición de oprimidos. Así, «la educación popular emerge como un movimiento de trabajo político con las clases populares a través de la educación» (Brandão, 2006, p. 75). De este modo, la educa-

ción popular no es una variante o extensión de la democratización de la escuela, sino una concepción emancipadora que busca la transformación del orden social y del sistema educativo mismo.

Esta comprensión de la educación popular como «liberación a través de la educación» tiene sus antecedentes lejanos tanto en Europa como en América Latina. En el viejo continente, a la par que se expandía la bandera de universalización de la instrucción pública en clave iluminista, los nacientes movimientos socialistas y anarquistas la veían en clave de derecho de las clases populares a la educación y como campo de disputa ideológica, formulando y llevando a la práctica propuestas educativas para obreros y jóvenes de sectores populares, orientadas por sus ideales militantes, emancipadores e igualitarios. (Cáceres, 1964).

En nuestra América, durante el período posindependencia colonial y hasta mediados del siglo xx, encontramos diversas prácticas educativas y pensadores que asumen la expresión «educación popular» con un sentido emancipador, como es el caso de don Simón Rodríguez (Venezuela), de José Martí (Cuba) y de iniciativas socialistas y anarquistas en Argentina y Brasil. También encontramos experiencias educativas y reflexiones pedagógicas que no se autodenominan como educación popular, pero que comparten con esta sus sentidos críticos, transformadores y emancipadores, como es el caso de José Carlos Mariátegui (Perú), Gabriela Mistral (Chile) y la Escuela Ayllu de Warisata (Bolivia). En este artículo nos referiremos a algunas personas y prácticas que podemos denominar pioneras de la educación popular en la Región.

Don Simón Rodríguez (Venezuela)

Sin duda, el primer exponente de la educación popular emancipadora en nuestro continente es el venezolano Simón Rodríguez (1769-1854), quien, además de criticar la educación colonial, vio en la formación del pueblo una condición para erigir en suelo americano verdaderas repúblicas democráticas. En cuanto al cuestionamiento de la educación colonial, es célebre el memorial que dirigió al cabildo de Caracas, en 1794, cuan-

do renunciaba a su condición de maestro y en el que, además de cuestionar la escasa importancia que le daban las autoridades y mostrar algunos defectos pedagógicos, proponía una reforma a las escuelas de primeras letras.

En efecto, ya en 1828, don Simón estaba convencido de que el triunfo militar del ejército libertador no había garantizado aún la emancipación de nuestras naciones ni el establecimiento de verdaderas repúblicas: «En la América del Sur las Repúblicas están *Establecidas*, pero no *Fundadas* [...]. Se ha obtenido ya en América, no la *Independencia*, sino un armisticio en la Guerra que ha de decidirla» (Rodríguez, 2016).

Simón Rodríguez, además
de criticar la educación
colonial, vio en la formación
del pueblo una condición
para erigir en suelo
americano verdaderas
repúblicas democráticas

Tres años después tuvo que abandonar Venezuela, al ser descubierta una conspiración en la que participaba, y permaneció en el exilio veinticinco años, durante los cuales pasó por Jamaica, Estados Unidos y varios países de Europa. Allí permaneció hasta que, en 1822, enterado de los triunfos militares de Simón Bolívar, decidió retornar a América a apoyar el proyecto emancipador desde la educación. Para Rodríguez, la emancipación del yugo colonial solo sería realidad cuando se con-

solidase en unas repúblicas verdaderamente democráticas; es decir, cuando se superasen la sociedad de castas y la mentalidad monárquica, y se edificasen unas instituciones democráticas. Para instaurar dicha democracia en la América meridional, había que formarse un pueblo soberano: si bien existía un pueblo social, hacía falta constituir un pueblo político.

Este fue el propósito de su proyecto de educación popular. Afirmaba que había regresado a América a hacer valer sus ideas pedagógicas, que había experimentado durante su exilio europeo. Esto es lo que escribía al general Otero en 1832:

Yo dejé la Europa [...] por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre): emprender una Educación Popular, para dar ser a la República imaginaria que rueda en los libros, y en los Congresos. (Rodríguez, 2011)

Su proyecto de educación popular se basaba en una elaboración conceptual propia y original, sustentada en su interpretación de la realidad americana y en la cual involucraba diferentes aspectos de carácter cultural, educativo y pedagógico. En primer lugar, la educación popular es concebida por Rodríguez como una propuesta particular para América Latina, orientada no a formar individuos, sino sujetos sociales, como señalaba en 1840:

Muchos tratados se han publicado sobre la Educación en jeneral [sic], y algunos sobre el modo de aplicar sus principios, á formar ciertas clases de personas; pero todavía no se ha escrito, para educar pueblos que se erijen [sic] en naciones—en un suelo vastísimo—desierto— habitable en gran parte—y transitable en casi todas direcciones. (Rodríguez, 2016)

Dicha educación no se limitaba a la «instrucción» que promovían los ilustrados, porque para don Simón la educación era formar voluntades, sujetos libres y autónomos.

Para ello, creó en las ciudades donde permaneció (en Bolivia, Chile, Perú, Ecuador y Colombia) escuelas en las que incorporaba un conjunto de dispositivos prácticos que transformaban radicalmente la heredada escuela colonial. Las más significativas fueron:

1. Participación de niños y niñas de todos los grupos sociales y raciales: élites criollas, blancos pobres, mestizos, indígenas y afros. Antes, la escuela era exclusiva para varones; las mujeres de las familias adineradas recibían una instrucción mínima en los conventos. También durante la colonia y aun después de la independencia, la escuela reproducía la sociedad de castas: había escuelas diferenciadas para los diferentes estamentos; los negros esclavizados no podían ingresar a la escuela.
2. Combinación de formación intelectual y laboral. Además de las asignaturas básicas (lenguaje, aritmética), se incorporaba formación científica y artística, así como aprendizaje de oficios (carpintería, herrería, albañilería). Durante la colonia, los oficios prácticos eran exclusivos de los pobres y despreciados por los aristócratas. En algunas experiencias promovidas por Rodríguez, los estudiantes participaron en la construcción de sus escuelas y en la elaboración de sus pupitres.
3. Una educación que fomentara la curiosidad intelectual y el pensamiento crítico. En palabras de don Simón (1842): «*Criterio* es lo mismo que discernimiento. *Criticar* es juzgar con rectitud. [...] Enseñen los Niños a ser PREGUNTONES! para que, pidiendo el Por qué [sic] de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN! nó a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS, ni a la COSTUMBRE, como los ESTUPIDOS [sic]». (Rodríguez, 2016)
4. Una educación articulada con la vida. Frente a la educación memorística, centrada en la lectura y repetición de textos, sus iniciativas educativas incluían el acercamiento y la interacción con los contextos y las gentes que los habitaban. Allí donde predominaba la población indígena, había que aprender las lenguas nativas.

5. Una educación formadora de valores democráticos y comunitarios. Reconocido el papel político y moral (cambio de costumbres) de la escuela, Rodríguez propugnó que los estudiantes se familiarizaran con prácticas democráticas y solidarias que fomentaran la autonomía, la criticidad, la libertad, la cooperación y la defensa del bien común.
6. Una educación que desarrollara todas las capacidades humanas. Para formar a los nuevos sujetos populares, en las escuelas no solo se enseñaba a conocer y a pensar, sino también a sentir, a decidir (formar voluntades), a relacionarse y a actuar conforme los valores democráticos.

Esta nueva manera de entender la educación y la escuela requería, para Rodríguez, de la formación de nuevos maestros, conocedores de e identificados con esta pedagogía crítica y popular, poseedores de los saberes, ciencias y artes del nuevo currículo y con capacidades pedagógicas y didácticas para orientar la formación de los estudiantes. En 1845, lo expresaba así:

MAESTRO ES el dueño de los Principios de UNA CIENCIA, o de UN ARTE, sea Liberal, sea

Mecánico, i que, transmitiendo sus Conocimientos, sabe hacerse ENTENDER y COMPRENDER, CON GUSTO... i es el MAESTRO! por excelencia, si aclara los Conceptos i ayuda a estudiar, si enseña a aprender, facilitando el trabajo; i si tiene el DON! de INSPIRAR a uno, y EXITAR [sic] en otros, el DESEO de SABER. (Rodríguez, 2016)

Don Simón dedicó los últimos años de su vida, en Túquerres (Colombia) y Latacunga (Ecuador), a la formación de profesores y sus últimos escritos se orientaron hacia tal fin. Así mismo, ante la importancia de la labor magisterial, en 1849 demandó que los maestros tuvieran unas condiciones laborales dignas, lucha que aún continúa vigente:

No se tome Vocación por inspiración ni el hambre por llamamiento al Magisterio. Las cualidades requieren un premio proporcionado a su mérito, y al tiempo que se emplea en el desempeño del encargo. El tiempo es todo el año. El Maestro debe contar con una renta, que le asegure una decente subsistencia, y en que pueda hacer ahorros para sus enfermedades y para su vejez. (Rodríguez, 2016)

José Martí (Cuba)

Mientras las colonias españolas en el continente habían obtenido su independencia definitiva de España a comienzos de la década de 1820, Cuba seguiría bajo el control español hasta finales del siglo xix. José Martí (1853-1895), desde muy joven, consagró su vida a la lucha por la independencia de su país, sea como conspirador, como periodista, como escritor, como educador y como poeta. Esta vocación emancipadora trascendió los marcos liberales alcanzando un sentido revolucionario, dado que optó por los más humildes, los pobres de la tierra; ello lo llevó a considerar que la libertad debía ir de la mano de la justicia social.

Es en esta perspectiva emancipadora que enmarcó su interés por la educación. En consonan-

cia con don Simón Rodríguez, el mártir cubano afirmaba:

Instrucción no es lo mismo que educación: aquélla se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos. [...] Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres. (Martí, 2001)

Por ello, concibió la educación, en y más allá de la escuela, en el contexto más amplio de la sociedad, para poder contribuir de modo eficaz al objetivo de preparar a los seres humanos para la vida y en solidaridad con su época, su pueblo y su

tiempo. Martí desarrolló un pensamiento de perfil propio, con honda raíz latinoamericanista, afincado en la especificidad y necesidades de nuestros pueblos, que conforman, de hecho, una plataforma pedagógica para nuestra América.

Para Martí, la educación ha de estar encaminada a la liberación, pero ha de fundamentarse en el conocimiento y en la revalorización de la cultura y los valores populares *nuestramericanos*. Sus análisis sobre el papel de la educación, las características de los diferentes niveles de enseñanza, el papel de las escuelas que existían en su época, los fines educativos, los contenidos escolares, el papel del maestro, así como los procesos didácticos, daría para escribir tratados sobre la pedagogía freiriana.

Para efectos de este artículo, solo retomaré algunas de sus reflexiones sobre el pueblo como sujeto educativo y sobre el sentido de la educación popular.

En cuanto a lo primero, planteó:

A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición, y hacérsele servil. Un

pueblo instruido será siempre fuerte y libre. Un hombre ignorante está en camino de ser bestia, y un hombre instruido en la ciencia y en la conciencia, ya está en camino de ser Dios. No hay que dudar entre un pueblo de Dioses y un pueblo de bestias. El mejor modo de defender nuestros derechos es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza: toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. —La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismo. (Martí, 2001)

Finalmente, y en coherencia con las concepciones actuales, para él, la educación popular «no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas» (Martí, 2001). Reivindicar la educación popular es garantizar una educación sin discriminaciones y a la cual todas las clases sociales tuvieran acceso, y, a la vez, una educación impregnada de un sentido de libertad, democracia e independencia.



Taller del proyecto «Cerrando brechas: creación de capacidades para el desarrollo de tecnologías de educación digital», Cuba, 2024.

Educación popular como educación revolucionaria

En el siglo xx, con la naciente industrialización y urbanización de nuestros países, la educación comenzó a ser percibida como un mecanismo de integración, democratización y movilización social de las nuevas clases trabajadoras. Estas, por su parte, también vieron la escolarización como una oportunidad de ascenso social para sus hijos y como un mecanismo de incorporación a la cultura urbana.

Por ello, la ampliación de la cobertura escolar se convirtió en bandera de lucha de las clases trabajadoras organizadas y de los proyectos políticos de izquierda. Con la formación del movimiento obrero en América Latina, socialistas, anarquistas y liberales radicales crearon universidades obreras (México, Chile), universidades populares (Perú y Guatemala) y universidades indígenas (Ecuador) (Puiggrós, 1998, p. 56).

Los estudiantes universitarios también hicieron propia la bandera de la educación popular:

En el Congreso de estudiantes realizado en Potosí (Bolivia) en 1908, se aprobó un petitorio al gobierno, que incluía la solicitud de creación de escuelas nocturnas para los hijos de los artesanos y la educación inmediata e impostergable de los indios. «Todos sabemos —expresó un delegado— que en Bolivia existe una raza oprimida que gime bajo el yugo inhumano de sus expoliadores, que la calumnian proclamando temerariamente esa falsa afirmación que presenta a nuestros ojos a la raza indígena como ineducable». (Parra et al., 1984, p. 44)

Posteriormente, los estudiantes y graduados de toda la región que propiciaron los movimientos inspirados en la reforma universitaria iniciada en Córdoba (Argentina) en 1918, en una etapa caracterizada en algunos países de América Latina por el ascenso de las clases medias, postularon la transformación de la educación superior en el marco de la expansión de la educación popular para los grupos excluidos. Aún más, asumieron una responsabilidad preponderante en la puesta en práctica de dicha propuesta y así nació en Perú, en 1923, la Universidad Popular González Prada, liderada por Haya de La Torre; en ese mismo año el Primer Congreso de Estudiantes de Cuba creó la Universidad Popular José Martí. (Parra et al., 1984, p. 45).

Desde una perspectiva revolucionaria, también surgieron experiencias educativas que intentaron proponer alternativas a la pedagogía dominante. Anarquistas, socialistas y comunistas impulsaron propuestas educativas como las bibliotecas populares y los centros de estudios.

De este modo, se fue conformando una tradición pedagógica latinoamericana de izquierda, ligada a la educación obrera y a la formación de cuadros políticos; el texto guía de tales experiencias fue sin duda la obra *¿Qué hacer?* de Lenin, la cual se convirtió en el modo universal de educación política de los partidos comunistas y similares. Basado en una concepción vanguardista de la revolución social, se entregaba al partido la dirección política y educativa de las clases explotadas.

José Carlos Mariátegui (Perú)

Una posición más creativa y crítica fue la propuesta por el peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), quien planteó la necesidad de una pedagogía nacional, popular y latinoamericana que reivindicara

lo indígena y lo cultural. Había nacido un año antes de la muerte de Martí, en el seno de una familia humilde que, dadas sus limitaciones económicas y de salud, no le permitió asistir regularmente a la escuela.

la, pero sí convertirse en un gran lector y autodidacta en temas históricos, literarios y políticos.

Desde los diecisiete años, a la vez que escribía sus primeros artículos periodísticos, frecuentaba círculos anarquistas. Sin embargo, el impacto de la Revolución soviética lo lleva a simpatizar con las ideas socialistas, a asumir paulatinamente el marxismo y a adoptar una posición más crítica frente a los gobiernos de turno. Ante la inminencia de su detención, acepta el ofrecimiento de viajar a Europa hecho por el presidente para alejarlo del país y, desde 1919, recorre Francia, Italia y Alemania, hasta que regresa a Perú en 1923. Ese año es invitado por Haya de la Torre a impartir conferencias en la Universidad Popular y a dirigir la revista *Claridad*.

A partir de ese año, Mariátegui va asumiendo posiciones más radicales y de compromiso con las organizaciones obreras, campesinas e indígenas. En 1925 la confederación obrera lo propone como profesor de la Universidad de San Marcos, pero, por carecer de títulos universitarios, el rector no lo permite. Se dedica entonces, junto con su hermano, al mundo editorial y crea la Imprenta y Editorial Minerva en 1925, en la cual publica, tres años después, su obra *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* y edita la revista *Amauta* y el periódico *Labor*.

En cuanto a lo educativo, Mariátegui criticó el sistema escolar, en cuanto a su falta de pertinencia con la realidad nacional (por su herencia colonial y adopción colonial de modelos europeos) y por desconocer las aspiraciones de los movimientos populares; también planteó la necesidad de una educación revolucionaria orientada a las clases movilizadas, obreros, campesinos e indígenas,

Mariátegui criticó el sistema escolar por su falta de pertinencia con la realidad nacional y por desconocer las aspiraciones de los movimientos populares

adecuada a sus especificidades culturales e ideológicas.

En cuanto a lo primero, para el Amauta (de *ama uta*, 'casa del saber'), ya en 1928, «la educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador» (Mariátegui, 1989). Por ello, era necesaria una educación que, partiendo de las necesidades e intereses propios, retomara lo mejor del conocimiento occidental (desarrollos científicos y tecnológicos) y se complementara con la sabiduría popular y la heredada de los pueblos ancestrales. Las universidades populares deberían asumir como principal tarea la formación ideológica y la concientización de las clases trabajadoras y campesinas, basándose en el marxismo en diálogo con el pensamiento revolucionario propio de cada país; la educación de los pueblos indígenas debería estar articulada en torno al acceso a la tierra y al ejercicio de sus derechos, respetando su cultura e incorporando profesores nativos. En fin, para el Amauta, la educación, para ponerse al servicio de la transformación social, requería de una reforma general.

Gabriela Mistral (Chile)

Esta destacada escritora chilena, galardonada con el Premio Nobel de Literatura 1954, es poco conocida como educadora y pedagoga fuera de su país. Sin embargo, a lo largo de su existencia, asumió diversos roles pedagógicos e hizo significativas reflexiones al respecto. Mistral (1889-1957), hija de un

profesor y de una costurera, desde los quince años fue maestra en contextos rurales y en sus primeros escritos y poemas expresó su interés por la condición y aspiraciones de las mujeres en el contexto de una sociedad conservadora; también tuvo contactos con el pueblo mapuche. En lo literario, aco-

gió la influencia del poeta modernista Rubén Darío y de su coterráneo Pablo Neruda. Por invitación del Gobierno de México, participó desde 1921 del proyecto pedagógico revolucionario durante la Secretaría de Instrucción (luego, Educación) Pública del filósofo José Vasconcelos. Allí colaboró en el diseño y ejecución de la reforma educativa, en particular en las misiones pedagógicas con campesinos e indígenas; en el mismo país también fue decisiva en el impulso del programa de bibliotecas populares.

A partir de 1930 asumió cargos diplomáticos en Brasil, España, Estados Unidos, Italia, México y Portugal. En cuanto a sus ideas pedagógicas, tuvo una comprensión amplia de la educación y la enseñanza, asumiendo como lema su famosa máxima: «Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con actitud, con el gesto y

la palabra». También, gracias a su sentido humanista, a su sensibilidad poética y a su conocimiento de diversas culturas y países, para Mistral la educación debe formar personas con amplitud cultural, distantes de cualquier forma de etnocentrismo y de discriminación.

Como lo señalamos al principio, Gabriela Mistral ejerció la docencia con niñas y niños de sectores rurales de pobreza extrema, lo que se correspondió con la preocupación expresada en sus escritos sobre la obligatoriedad de la enseñanza primaria, sobre el derecho de la niñez a la educación, sobre la calidad de la enseñanza, la educación científica de las mujeres, sobre la incorporación de la educación ambiental en la escuela, la dignificación de los maestros rurales y el derecho a la educación de los pueblos indígenas.

La Escuela Ayllu en Warisata

Merece mención aparte la experiencia de la Escuela Ayllu en Warisata (Bolivia), creada por el educador Elizardo Pérez y el líder indígena Avelino Siñani.

En ese país, como en otros del continente, la condición de ciudadano desde inicios de la vida republicana solo era posible si se poseía propiedad de bienes inmuebles y se sabía leer y escribir, condición de la que estaban excluidos los pueblos indígenas; así mismo, por ello es por lo que la lucha por la tierra y el acceso a la escuela se convirtieron en bandera común de sus luchas a lo largo de los siglos XIX y XX.

Es por ello por lo que este singular proyecto educativo que transcurrió entre 1931 y 1940, junto al lago Titicaca, es tan emblemático para el campo de la educación popular. Fue una construcción intercultural que combinó los principios culturales andinos del *ayllu* (*ayllu*) con ideas pedagógicas socialistas. Para ello establecieron los siguientes principios, desde los cuales orientaron sus prácticas escolares: la libertad, la solidaridad y reciprocidad, la producción, la revalorización de su identidad cultural y la comunidad como lugar donde se desarrollan estos valores.

Esta experiencia, paulatinamente atacada y destruida por el propio Ministerio de Educación, que veía en ella un mal ejemplo a seguir por los pueblos indígenas, era la concreción de los ideales pedagógicos de Elizardo Pérez, quien desde años atrás venía impulsando la necesidad de una escuela para los pueblos indígenas y campesinos que se basara en la cultura y el pensamiento andino. En 1941 el proyecto comenzó a andar, con el apoyo decisivo del educador aimara Avelino Siñani, quien pidió la participación y el permiso de la comunidad de Warisata para instalar la escuela. La propia construcción de sus instalaciones se llevó a cabo a través de trabajo colectivo y el gobierno de la escuela acogió la forma comunitaria.

La combinación de principios culturales andinos con la pedagogía socialista buscaba una educación para la vida, para la afirmación de identidades y para la emancipación social. Aunque la escuela no tuvo continuidad en el mismo lugar, su ejemplo inspiró la creación de propuestas similares en Ecuador, Guatemala y Perú; así mismo, Pérez fue respaldado por la Unesco para impulsar propuestas similares en otros lugares de Bolivia.

Bibliografía citada

- Brandão, C. R. (2006). *O que é educação popular*. Editora Brasiliense.
- Cáceres, B. (1964). *Historie de l'éducation populaire*. Éditions du Seuil
- Mariátegui, J. C. (1989). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (Obras completas, Vol. 2). Empresa Editora Amauta.
- Martí, J. (2001). *José Martí: Obras completas*. Karisma Digital; Centro de Estudios Marianos. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20150114032849/guia.pdf>
- Mejía J., M. R. (1993). Educación política y popular para la nueva época: Reconstruyendo el poder para el nuevo tejido social. *Serviço Social & Sociedade*, (43), 5-44.
- Parra, R., Rama, G. W., Rivero Herrera, J., y Tedesco, J. C. (1984). *La educación popular en América Latina*. Kapelusz. <https://hdl.handle.net/11362/8583>
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina*. Miño y Dávila Editores.
- Rodríguez, S. (2016). *Obras completas*. UNESR. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190926042843/Simon_Rodriguez_Obras_Completas.pdf
- Torres Carrillo, A. (2021). *Educación popular. Historicidad y potencial emancipador*. Editorial Laboratorio Educativo.

Para seguir reflexionando y dialogando

¿Conoce, en su país o en su campo de actuación, experiencias educativas transformadoras, previas a la expansión de las ideas pedagógicas de Paulo Freire?

¿Cuál información tiene sobre ellas?

¿Cómo puede ampliar dicho conocimiento para visibilizarlas más?

Una vez leído el contenido de este artículo, señale las características comunes en los planteamientos pedagógicos y prácticas educativas populares descritas.

Elabore una pieza comunicativa que sintetice y socialice didácticamente dichas ideas y criterios pedagógicos presentes en los pensadores y prácticas educativas expuestas en el capítulo.

Lecturas sugeridas

- Adams, T. (2010). Gabriela Mistral e a educação de nossas crianças. En D. R. Streck (Org.), *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Autêntica Editora.
- Brandão, C. R. (1989). *La educación popular en América Latina*. CEDEP.
- Pericás, J. B. (2010). José Carlos Mariátegui: Educação e cultura na construção do socialismo. En D. R. Streck (Org.), *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Autêntica Editora.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Ediciones Colihue.
- Streck, D. R. (Org.). (2010). *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Autêntica Editora.
- Torres Carrillo, A. (2021). *Educación popular. Historicidad y potencial emancipador*. Editorial Laboratorio Educativo.

A educação popular entre os séculos XX e XXI: Paulo Freire

Sérgio Haddad
(Brasil)

RESUMO

Partindo de constructos históricos elaborados por Mejía (2014) e Jara (2020), o artigo discute o papel da educação popular na América Latina e no Brasil desde os anos 1950 e a força do pensa-

mento de Paulo Freire para enfrentar a difícil conjuntura atual.

Palavras-chave: Educação Popular, Paulo Freire, Brasil, Conjuntura

INTRODUÇÃO

O movimento de educação popular na América Latina ganhou relevância a partir dos anos sessenta até meados dos anos oitenta, produto de uma confluência de fatores recentes e passados que convergiram para o exercício de práticas voltadas a serem educativas ao mesmo tempo que políticas. Nas palavras de Carlos Brandão (2018, p. 3), trata-se de agir para:

em nome e a serviço dos homens e das mulheres que por serem os mais postos à margem sob um sistema de poderes, de ideias e de valores (na verdade, de des-valores) arbitrários, opressivos, excludentes e colonizadores, são para nós os autores-atores a quem, pessoal e coletivamente, caberá estar na linha de frente em toda uma justa e inevitável luta insurgente e emancipadora.

O movimento histórico e suas influências

Mejía (2014) considera que a educação popular é produto de quatro «troncos históricos» originais que resultaram nas ideias político-pedagógicas de Paulo Freire na segunda metade do século XX.

O primeiro tronco advém de pensadores latino-americanos que trataram das lutas por independência e a sua relação com a educação do povo que deveria ser mais inventiva e latino-americana e menos repetidora e europeia. Portanto, mais autônoma e menos dependente,

além de formadora de mão de obra para o trabalho nacional. Deveria ainda partir da vida, da realidade e da história das pessoas que aqui vivem, sem deixar de participar dos avanços tecnológicos proporcionados pela ciência moderna, tendo como horizonte um cosmopolitismo crítico, respeitoso das diferenças.

O segundo tronco é o da constituição das universidades populares ao longo da primeira metade do século XX na América Latina, sendo que

as mais notáveis foram as do Peru, El Salvador e México. Nelas se trabalhava para assumir características diferenciadas das outras universidades, particularmente porque: a) educava os operários e alterava, de acordo com os sujeitos desta educação, os conteúdos, os tempos e a maneira de realizar o processo educativo; b) dotava os educandos de consciência sobre o seu lugar e o seu papel na história; c) construía e orientava os educandos rumo a uma organização que defendesse os interesses populares.

O tronco seguinte vincula-se às experiências dos povos originários. Alguns dos seus fundamentos eram: a) existe uma prática educativa própria dos grupos indígenas derivada de sua cultura; b) se constituem como «Escolas do esforço», na medida em que desenvolvem uma pedagogia baseada no trabalho; c) a escola se estende e se articula à comunidade que se torna, ela própria, uma escola.

O quarto tronco envolve projetos educativos diversos ao serviço dos grupos mais desprotegidos da sociedade. São propostas educativas que têm como finalidade aprofundar a inserção de grupos populares na escola formal, ampliando-a em ofertas educativas inclusivas e de qualidade. Ampliar a democracia educativa é a sua finalidade.

Finalmente, Mejía refere a um quinto tronco histórico, constituído a partir da confluência dos demais troncos, que denominou por pedagogia de Paulo Freire, mas que envolve não só as ideias do educador brasileiro, como também outras construções conceituais críticas surgidas nos anos 1960-1970 na América Latina e que, tanto quanto a educação popular, empreenderam forte crítica ao capitalismo e à colonialidade, *como a teoria da dependência, a teologia da libertação, a comunicação popular, o teatro do oprimido, a filosofia da libertação, a investigação-ação participativa, entre outras*.

Por outro lado, Jara (2020) parte destes tempos recentes da Educação Popular para periodizar com novos elementos. Para ele, os antecedentes da educação popular estão situados no

processo de universalização da escola pública, reconhecida por muitos como a verdadeira educação popular¹. No entanto, os limites em transformar esta escola em uma educação emancipatória para os setores populares produziram formas alternativas que se distribuíram em alguns marcos históricos.

O primeiro (1959 a 1970) tem na revolução cubana e nas experiências iniciais de Paulo Freire um período fundamental para a construção de uma educação popular libertadora. Um período de enfrentamento de «uma concepção domesticadora de um sistema de instrução ‘bancária’, impositivo e vertical, e que propõe como alternativa uma educação dialógica, horizontal e geradora de consciência crítica. Uma educação que contribuisse para a criação de uma cultura popular e transformadora que desse voz aos sem voz e possibilitasse a mudança das condições de opressão por parte das próprias pessoas» (Jara, 2020, p. 91).

O segundo período (1970-1979) vai do governo popular do Chile ao triunfo da Insurreição popular sandinista na Nicarágua. É um período marcado em grande parte por ditaduras militares no continente, no qual a educação popular reafirmou seu sentido político junto aos setores populares empurrando sua organização e mobilização. Espalhando-se pela América Latina «buscou o desenvolvimento da consciência de classe e vinculou-se aos processos de transformação revolucionária da sociedade» (Jara, 2020, p.108).

O terceiro período (1979-1994) corresponde ao triunfo da insurreição popular sandinista até o levante indígena zapatista. É um período marcado pela multiplicação de experiências de todo tipo e temáticas, tão significativas que foram assumidas como políticas públicas em processos revolucionários como o do governo sandinista. Ao mesmo tempo, a conjuntura internacional sofre mudanças com o fim das experiências socialistas e da União Soviética, o término da guerra fria e a prevalência do neoliberalismo. O levante armado zapatista colocou um freio neste processo, apontando novas maneiras de se pensar um outro mundo.

1 No caso brasileiro ver Beisiegel (1982) e Paiva (1974).

O quarto período foi marcado pelo levante zapatista até o I Fórum Social Mundial de Porto Alegre em 2001, um período de novas experiências baseadas na crise de paradigmas, produzidos na década anterior com o crescimento da hegemonia neoliberal e todas as suas consequências para os povos latino-americanos. «Essa mudança agita as propostas sociais e políticas transformadoras e políticas da América Latina, produzindo-se um período de crise, desencanto, abandonos, buscas e críticas, gerando também um importante processo de reflexão teórica e de debate no interior do campo da educação popular, caracterizado pela incorporação de novos referenciais teóricos e pelo esgotamento do discurso político-ideológico que a caracterizou desde os anos setenta e oitenta» (Jara, 2020, p. 137).

Tendo Paulo Freire como chegada pelo pensamento de Meija, e como partida pelo de Jara, é importante reconhecer que o nosso agir é social e coletivo, pois resulta de práticas e ideias educativas produzidas ao longo dos anos para superação das condições de opressão e discriminação a que determinadas populações são submetidas. Além de social e coletivo, é essencialmente cultural porque implica em um pensar próprio e latino-americano, com influência africana e indígena, distanciando-se das tradicionais formas normativas de expressão cultural-educativas do Norte e de organismos internacionais. Nasce da ancestralidade de intelectuais orgâ-

nicos no continente africano, que se aliam às ideias revolucionárias em países do Norte e regressam aos seus países para lutar e dirigir processos de libertação política do colonialismo. Ativistas como Amílcar Cabral, Ahmed Ben Bella, Samora Machel, Franz Fanon e Albert Memmi deram sentido ao movimento, ora revolucionário, ora negociado, de restabelecer a liberdade a partir da cultura dos seus antepassados, recuperando a história dos seus países, curando as feridas da exploração e da descaracterização cultural das diversas populações.

Entre a Argélia e Angola, pela primeira vez a África elaborou e exportou para a Europa toda uma Sociologia da descolonização, cuja influência no pensamento social de nossa atualidade não foi pequena. Inclusive em Paulo Freire a América Latina e o Caribe instauraram e difundiram por todo o continente algumas primeiras novas ideias e propostas de ações sociais de vocação emancipatória. Pensamentos e ações que fundamentam e instrumentalizam uma série de movimentos e frentes de luta entre a educação popular, a teologia da libertação, a mobilização emancipadora de 'novas comunidades' — como as comunidades eclesiais de base — os sindicatos de operários e de camponeses, os movimentos sociais populares, o teatro do oprimido, a releitura latino-americana do marxismo e a investigação-ação-participativa. (Brandão, 2018, p. 27)

Nascem das ideias e propostas de ações sociais de vocação emancipatória de uma forma nova de pensar a teologia cristã, com olhar libertador para os mais pobres, levada adiante pela Igreja Católica e por pensadores das igrejas tradicionais protestantes.

A Ação Católica introduziu os leigos no mundo fechado dos clérigos a partir da primeira guerra, quando cristãos engajados em ações pastorais passaram a ter forte envolvimento com a vida social e popular. O Concílio Vaticano II (1962-1965), as Conferências Episcopais do CELAM (Conselho Episcopal Latino-Americano) em Medellín (1968) e Puebla (1979) retomaram as aspirações de libertação dos povos da América Latina, e a partir daí um novo espírito inspirou uma parte da pastoral latino-americana. A opção pelos pobres, de parte do

“...nosso agir é social e coletivo, pois resulta de práticas e ideias educativas produzidas ao longo dos anos para superação das condições de opressão e discriminação a que determinadas populações são submetidas”.



Projecto de la OEI, «Residências artísticas», Portugal, 2023.

trabalho pastoral definida em Puebla, colocou em xeque o papel das igrejas cristãs no terceiro mundo, seu caráter conservador e sempre ao lado das elites. Alimentada pela Teologia da Libertação², a Igreja Católica voltou-se ao trabalho de base com os mais pobres, os oprimidos, a parcela da sociedade sem direitos. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) foram as principais formas de atuação no território. Reunidos em espaços diversos nas comunidades ou nas igrejas, todos poderiam participar, olhando a realidade, analisando-a frente aos princípios cristãos e agindo para intervir em busca de soluções para a construção de uma

sociedade mais justa. Havia uma forte dimensão pedagógica nas CEBs.

A grande maioria dos cristãos na Europa estava praticamente alheia ao debate sobre os problemas do terceiro mundo, preocupando-se apenas com a vertente caritativa mais tradicional de ajuda aos pobres e aos missionários no Sul. O Concílio Vaticano II revelou a existência, nas Igrejas do Terceiro Mundo, de outras concepções da missão da Igreja, que vieram à tona, por exemplo, através das intervenções de D. Larrain³ no Chile ou de D. Helder Câmara⁴ no Brasil. Assim, a pre-

2 Movimento supradenominacional que interpreta os ensinamentos de Jesus Cristo como uma ferramenta da libertação das injustas condições econômicas, políticas ou sociais dos mais pobres.

3 Juan Francisco Freno Larraín (1914 – 2004), chileno, foi cardeal da Igreja Católica, alinhado com a Teologia da Libertação e teve papel decisivo na democratização do Chile durante a ditadura militar de Augusto Pinochet.

4 Dom Hélder Pessoa Câmara (1909 – 1999), arcebispo emérito de Olinda e Recife. Foi um dos fundadores da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e grande defensor dos direitos humanos durante a ditadura militar no Brasil. Pregava uma Igreja voltada para os pobres e a não-violência em acordo com a Teologia da Libertação.

ocupação com o desenvolvimento destes países começou a fazer parte das missões e foi tida em conta por um certo número de bispos na África e na América Latina nos seus planos pastorais⁵.

A educação popular não veio se constituindo ao longo da história de maneira linear, sem rupturas, mas sim colada nos desafios de cada momento histórico. Faz parte de processos de resistência e de anúncios. Constituiu-se como um *movimento de educadores*, profundamente conectados com a história do continente, com a realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes ancestrais, suas necessidades e seus projetos de vida (Brandão, 2018, p. 35).

O trabalho do educador popular implica no diálogo com as classes populares, não a partir de uma proposta teórica, mas sim como produto de um processo de relação entre práticas históricas e reflexões sobre elas, com o objetivo de construir uma nova forma de convivência humana, em harmonia com a natureza, com a inclusão, a mais ampla possível, de todos os setores populares, garantindo direitos e valores democráticos. Uma nova sociedade em «que todos se percebam e se construam como cidadãos iguais na sua diversidade e solidários na criação social e política de um ambiente em que todos tenham direito à vida; vida digna para todos» (Brandão, 2018, p. 37).

O caso brasileiro

Ao tomarmos o período recente desta história no Brasil, a Educação Popular veio sendo construída em um período de grandes mobilizações sociais e políticas, tanto na cidade quanto no campo.

Assim descreve Beatriz Costa (2007, p.7) o momento histórico,

...mesmo sendo a população do campo maioria (70% moravam no campo na década de 1950), os trabalhadores desta região não tinham nenhuma proteção social: os seus direitos trabalhistas não eram reconhecidos, nem sequer o salário-mínimo, muito menos a Previdência Social. Não tinham direito a se sindicalizar. Os chefes políticos locais e os «coronéis» impunham a sua vontade livremente, em geral através da violência, das ameaças ou por meio das chantagens as mais diversas.

O impulso maior da atividade industrial era relativamente recente. A classe operária vinha crescendo com a migração do campo e o movimento sindical se afirmava nas cidades. Em alguns bairros populares se iniciava um movimento por melhorias nas condições de moradia.

Em todos os lugares, a taxa de analfabetismo era altíssima e o analfabeto não tinha direito a voto. À mulher era reconhecido o direito de voto, mas sua atuação maior era no movimento estudantil. Questões de gênero, porém, nem se pensava que pudessem existir. Não estavam em pauta, as prioridades eram outras.

O sistema público de ensino primava pela falta de escolas e de vagas. Mesmo porque só era obrigatório a frequência até a quarta série primária, mas nem isto era cumprido. A grande maioria das crianças e jovens não frequentava a escola.

No início da década de 1960, sobretudo nos anos do governo do presidente João Goulart (1961-1964), a reivindicação por mudanças sociais começou a se manifestar cada vez mais intensamente. As «reformas de base» propostas pelo governo eram discutidas em todo o país: reforma agrária, educacional, eleitoral, urbana, tributária, lei de remessa de lucros etc.

É dentro e a partir deste contexto que começa a ganhar dinamismo uma educação que buscava a conscientização e a politização das cama-

5 Sobre o papel da Igreja Católica e da Teologia da Libertação neste período ver em especial Souza (2015).

das populares, de modo que elas participassem mais efetivamente das grandes mobilizações nacionais e regionais. Campanhas de Alfabetização de Adultos foram realizadas em vários estados do país; Paulo Freire propõe seu método de Círculos de Cultura e ganha repercussão nacional; o MEB (Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e sua educação através de escolas radiofônicas se estende nas áreas rurais de quase todos os estados do Norte, Nordeste e Centro Oeste do país. Os estudantes reunidos na UNE (União Nacional de Estudantes) criam os CPCs (Centro Popular de Cultura) com atuação principalmente nas periferias e favelas urbanas. O clima de debates políticos sobre o papel da educação na transformação social era cada vez mais eferescente.

As pressões por mudanças sociais e políticas foram num crescendo. Mas, as forças contrárias a elas não tardaram a se manifestar e em 1964 deu-se uma intervenção militar que derrubou o presidente João Goulart e que durou 25 anos de ditadura.

Veio um tempo de repressão a todos os movimentos, iniciativas e grupos que buscavam mudar a realidade do povo brasileiro. Muitos foram dizimados, outros muitos continuaram a atuar, só que em geral localmente e bem mais discretamente, ou mesmo clandestinamente. Reinventaram atividades e modos de se organizar. Mantiveram a chama acesa.

Assim, a história da Educação Popular, participante e resultante das lutas e movimentos por um mundo mais justo, passou por dentro dos anos de chumbo da ditadura e seguiu em frente.

Novos desafios

No mundo atual muita coisa mudou, com novos e mais complexos desafios. Com a queda do muro de Berlim e o desmantelamento da União Soviética, o grande capital impôs ao mundo suas políticas neoliberais. Sem o embate com os socialistas, o capitalismo se impôs como caminho único para o crescimento das riquezas e sustentação da sociedade. Assim, o Estado deve reduzir ao mínimo as suas funções públicas, isto é, as suas responsabilidades para com o bem público. Tudo o que representa possibilidade de lucro, até mesmo os serviços públicos básicos como a educação, a saúde e a segurança, deveria ser privatizado e entregue a empresas privadas. Desta forma, diminuindo as suas responsabilidades públicas, o Estado poderá cortar despesas e diminuir, ao máximo, os impostos cobrados do capital.

No primeiro semestre de 2024, o Brasil sofreu com uma das maiores catástrofes ambientais decorrente das mudanças climáticas provocadas pela ação do ser humano sobre a natureza. Enchentes históricas no Sul do país, cidades devastadas, mortes, desaparecidos e centenas de milhares de desabrigados. Mais um alerta não só para os governos no Brasil, mas para toda a humanidade.

As crises climáticas têm sido constantes e apesar disto, muitos são aqueles que negam o impacto do ser humano sobre a natureza, como se fosse possível alcançar novos equilíbrios, independente da nossa ação. Nossa casa comum, o Planeta Terra, está doente e precisa de cuidados, se quisermos sobreviver. Para isto temos que mudar nosso modo de vida e de sociedade e a forma como nos relacionamos com a natureza. A emergência climática e a devastação socioambiental são alarmantes. A temperatura média sobe a cada ano causando ondas letais de calor, tempestades, ciclones, furacões, longas secas e inundações devastadoras.

Os desmatamentos, queimadas e incêndios florestais são cada vez mais extensos e violentos. A biodiversidade do Planeta se reduz mais a cada ano, em todos os biomas – ou sistemas ecogeográficos e bioculturais.

Safras agrícolas vão ficando comprometidas e a fome aumenta. A crise hídrica é generalizada, com extinção de nascentes e riachos, levando ao estresse de bacias hidrográficas, seja pela drenagem de águas para irrigação de grandes monoculturas, seja pela demanda de megaem-

preendimentos como barragens, hidrelétricas, hidrovias e mineradoras. Intensifica-se a exploração do planeta Terra em benefício de interesses privados indiferentes à destruição do que pertence a todos.

Desta forma, faz-se urgente a formação de novas lideranças preocupadas e engajadas em movimentos socioambientais e que atuem não só na resiliência, mas também em novos padrões de desenvolvimento com outros valores e novas formas de estar no mundo.

O negacionismo que assola parte da humanidade se une ao crescente autoritarismo que despreza direitos humanos e alimenta guerras.

A luta geopolítica entre hegemonia dos EUA e China cria a imprevisibilidade e instabilidade local e regional que afeta o planeta. A força da China é econômica e a dos EUA é militar.

O Brasil experimentou viver nos anos do governo Bolsonaro com este quadro de crescente autoritarismo e negação dos direitos humanos e ambientais, desconstruindo conquistas sociais, desmontando leis de preservação ambiental. É urgente, portanto, ações que tenham por base o respeito aos direitos humanos, promovendo uma cultura de paz.

O autoritarismo e o negacionismo se alimentam das desigualdades. Elas são estruturantes do neoliberalismo e da lógica do mercado. Só se corrige as desigualdades com políticas públicas, e a ação do Estado se move pela força da sociedade civil em regimes democráticos. Por isto é importante defender a democracia e a participação social.

As novas tecnologias têm servido a múltiplas funções nesta conjuntura recente, tanto no acesso às informações, antes não acessíveis, quanto no seu uso para fins políticos de desinformação. A uberização, a automação e a robótica aumentaram a produtividade, mas vêm produzindo desemprego estrutural, desigualdade de renda, racial e de gênero. A queda da participação dos salários na renda da economia é um fenômeno global.

Ao mesmo tempo, políticas neoliberais fazem de tudo para enfraquecer os movimentos po-

pulares e suas lutas. Precarizam as condições de vida e de trabalho da grande maioria da população. A nova organização do trabalho aliada a mudanças tecnológicas controladas ou comandadas pelo capital multiplicam por milhões os desempregados. O movimento operário se enfraquece, cresce a pressão dos empresários pela perda de direitos sociais conquistados ou com muita luta e persistência. A desigualdade social se torna cada vez maior no mundo inteiro.

No caso do Brasil, os salários somam menos de 40% da renda total e 39% da força de trabalho se encontra em empregos precários e de baixa qualificação. É o resultado da desindustrialização dos últimos anos, baixa sindicalização e desregulamentação do mercado de trabalho. Neste sentido, torna-se urgente a promoção de empregos e salários dignos, unida ao crescimento econômico inclusivo e à diminuição do rentismo que o capital financeiro promove, para que as novas gerações possam vislumbrar trabalhos dignos e inclusão produtiva.

Depois de viver um processo acelerado de deterioração democrática e social, com mais de 700 mil mortos pela covid —consequência do negacionismo do governo de direita do presidente Bolsonaro e que resultou no crescimento da fome, desemprego, diminuição da escolarização e aumento das desigualdades raciais e de gênero — o governo do presidente Lula, a partir de 2023, tenta refazer as conquistas passadas. Ao mesmo tempo, tem o grande desafio de reconstruir a ameaçada democracia que desde o golpe contra a presidenta Dilma em 2016, passando pelo governo Temer e o governo Bolsonaro, resultou na tentativa de um novo golpe contra as instituições democráticas, tentando impedir a posse de um governo legitimamente eleito e barbarizando as instituições federais da Praça dos Três Poderes em Brasília.

Este desafio passa também pela responsabilidade política dos diversos setores democráticos da sociedade civil que, vendo o crescimento de uma cultura de ódio e discriminatória que dá suporte aos setores ultraconservadores e autoritários, devem agir no trabalho de desconstrução destes valores. A educação popular tem uma tarefa importante neste campo.

Os desafios da educação popular hoje

Na dinâmica desta realidade, antigos e novos movimentos e iniciativas sociais desenvolveram atuações de resistência e buscaram construir propostas alternativas que possam se confrontar com a ordem neoliberal vigente. São diversos: movimentos de direitos humanos, de mulheres, de negros, de índios, da agricultura familiar, dos trabalhadores sem-terra, de ribeirinhos, de quilombolas, de povos da floresta, de operários, de jovens, de meninos e meninas na rua, de bairro, de economia solidária, de saúde alternativa... Iniciativas diversas de educação como alfabetização de jovens e adultos, reforço escolar comunitário, educação para o trabalho, cursos de formação política, pré-vestibular para negros e carentes, pastorais sociais, e muitos mais. Uns mais visíveis, outros mais discretos e localizados, quase todos se comunicando de algum modo em redes de troca de experiências, de informação, de mobilização.

Esta é a realidade em que a Educação Popular se faz presente hoje. Uma realidade marcada por grandes contrastes e cheia de desafios.

«No passado, a Educação Popular se alinhava, junto com os movimentos sociais de sua época, a uma perspectiva de ruptura radical, por vezes até violenta, com o sistema vigente. Nos dias de hoje esta perspectiva teve que ser refeita. Hoje foi ficando mais claro que o desafio da transformação da sociedade aponta para uma radicalização do processo democrático e participativo. A meu ver, então, é na perspectiva de fortalecer este processo — ou melhor, as suas

raízes — que a Educação Popular se faz presente hoje nas iniciativas e movimentos populares. Como?» (COSTA, 2007, p 4)

Podemos perceber que há um embate surdo na sociedade dos nossos dias, no sentido de uma disputa pelas vontades e consciências: este embate se dá em cima de um conjunto de valores e de interesses, que contrapõem os bens privados e a predominância da mercadoria aos bens públicos e a predominância dos direitos humanos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Assim, a criação de caminhos alternativos buscada pelos diversos grupos, movimentos e iniciativas populares passa por um discernimento continuado das suas atividades e da sua atuação: o que está sendo feito responde a que motivações, que interesses? Que relações estão sendo criadas? Quais são as possibilidades e condições para a criação de novas relações sociais? Etc.

Neste sentido, podemos considerar que a Educação Popular se faz presente nas iniciativas e movimentos populares como um exercício do discernimento através do qual os participantes aprofundam e enriquecem a sua participação na construção de propostas sociais novas e alternativas.

Os modos e as formas de exercer e aprofundar o discernimento e de reforçar o *novo* e o *alternativo* que se põem a caminho nas diversas iniciativas variam conforme as ações e situações concretas de cada uma delas.

Paulo Freire

É aqui que é necessário retomar Paulo Freire, ponto de chegada de Mejía e de partida de Jara, não só por causa do seu profundo sentimento de esperança no ser humano para superar suas dificuldades, mas também pela ligação desta esperança com valores éticos e método para atuar frente aos problemas que se apresentam no ca-

minho, dando sentido para a luta a ser realizada.

O mundo de hoje tornou-se muito mais difícil e complexo, e a realidade mais distópica. Para Freire, «os temas se encontram encobertos pelas ‘situações limite’, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas,

esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as «situações-limite» e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito viável. Em síntese, as «situações-limite» implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente «servem» e daqueles a quem «negam» e «freiam» (Freire, 2017, p. 130).

São situações-limite quando o ser humano não consegue analisar os fatos, aderindo a eles e pensando de maneira fatalista NÃO HÁ O QUE FAZER. Não consegue apreender os problemas ou então se coloca na simplicidade interpretativa, pela massificação, fragilidade nas argumentações, com forte teor de emocionalidade e por explicações mágicas.

Para Freire, o ser humano tem em suas mãos a vocação de construir o seu caminho, de fazer a sua história em diálogo e, ao fazê-la, fazer a história da sociedade. Mas, no caminho de construir a sua própria história é também influenciado pela história dos outros e da sociedade em que vive. Este processo de dupla mão o leva a tomar consciência das razões do seu caminhar ao mesmo tempo em que sonha com o futuro.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança...

A compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega. (Freire, 1992, p. 91-2)

Sonhar é parte da natureza humana e motor da história. Por isto não interessa às elites que os oprimidos sonhem. E não há sonho sem esperança. Daí a necessária denúncia de um presente desumano e o anúncio de um futuro a ser

criado. Porque a história não para, não morre, é possibilidade.

Freire nos convoca a criar nossos sonhos, aqueles que tratam de superar as desigualdades e as discriminações de toda ordem, e anunciar um outro mundo possível. Por isto utiliza o termo *esperançar*, trocando o substantivo *esperança* pelo verbo. *Esperançar* é não ficar parado aguardando que este futuro sonhado chegue, mas sim agir para conquistá-lo.

Nos momentos em que os caminhos parecem intransponíveis em situações-limite, sonhar com um futuro melhor abre as portas para o *esperançar*. Assim, as conquistas de cada passo dado criam novos sonhos e, como consequência, novos *esperançares*. Partir do *saber feito*, daquilo que é senso comum, do momento da história de cada ser humano, e buscar o que o educador chamou por *inéditos-viáveis*, os passos para chegar aos nossos sonhos.

E quais seriam estes passos de momento? Estas luzes que se acendem na escuridão? São as pequenas e as grandes lutas do nosso cotidiano. São as lutas das mulheres negras contra o racismo estrutural que mata seus filhos; são as expressões culturais em cujas formas e conteúdos denunciam um presente de feiura e anunciam um futuro de amorosidade; são as lutas dos movimentos sociais por direitos; são os gestos de solidariedade que nos fazem acreditar nos seres humanos; são as juventudes que se engajam em ações para encontrar espaço no futuro de novas formas de relacionamentos; são as lutas dos povos tradicionais que não só defendem suas terras e tradições, como apontam novos paradigmas de organização da vida, respeitando direitos do ser humano e de outros seres vivos não humanos.

E no mundo? A solidariedade no acolhimento dos que saíram da Ucrânia, a consciência da população na luta contra a guerra, as ações dos jovens contra a destruição ambiental (Greta Thunberg). O crescimento do movimento antirracismo *Black lives matter*, o trabalho da ciência com a descoberta da vacina, a crescente consciência ambiental a partir dos desastres climáticos.

Quanto das novas tecnologias tem servido para o bem comum? Quantas foram as aprendizagens de resistência e solidariedade que ocorreram durante a pandemia? Quanto ocorreu de aumento da consciência sobre as desigualdades que existem na sociedade a partir de eventos como a pandemia e os eventos climáticos?

São muitos os sinais e as possibilidades de nos envolvermos na construção de um mundo melhor, denunciando um presente de sofrimento e violação de direitos. «O futuro não é inexorável», diz Freire, «juntos podemos *esperançar*, construindo os inéditos-viáveis».

Três perguntas para continuar aprofundando o tema

Como esperançar em uma conjuntura distópica?

Paulo Freire nos ajuda a pensar um futuro mais justo? Como?

Quais são os inéditos-viáveis que você identifica na conjuntura atual?

Uma bibliografia básica

Textos de Carlos Brandão <https://apartilhadavida.com.br/>

Fóruns EJA do Brasil <http://forumeja.org.br/>

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui (1982). Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Editora Ática.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2018). A Educação Popular e o CEAAL na linha do tempo, memórias e reflexões de um educador dos anos sessenta.

<https://apartilhadavida.com.br>

COSTA, Beatriz (2007). Uma conversa sobre educação popular Cadernos Populares 3. Manaus: SARES – Serviço de Ação, Reflexão e Educação Social

FREIRE, Paulo (1992). Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2017). Pedagogia do oprimido. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

JARA, Oscar (2020). A Educação Popular Latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC.

MEJÍA, M.R. J. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, volume 22, número 62.

PAIVA, Vanilda Pereira (1974). Educação popular e educação de adultos. Rio de Janeiro: Loyola.

SOUZA, Luiz Alberto Gomes de (2015). Um andarilho entre duas fidelidades: religião e sociedade. Rio de Janeiro: Ponteio/EDUCAM.

Educaciones populares, sus desafíos en la Cuarta Revolución Industrial y la postsindemia

Marco Raúl Mejía J.
(Colombia)

«¿Quiere Ud. que el hijo de un Zapatero se eduque como el hijo de un NEGOCIANTE?» [preguntan, con Enfado, al que habla de Educación Popular]. Es de advertir que EDUCACIÓN nunca se había visto en mala compañía, hasta el año 28, que se presentó en las calles de Arequipa, con Popular.

SIMÓN RODRÍGUEZ, *Sociedades americanas en 1828*

En el fondo, lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería era que las masas no pensarán, así como piensan muchos actualmente, aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra la educación popular.

PAULO FREIRE, *Pedagogía del oprimido*

Estas citas de los autores más preclaros de la educación popular en la región muestran cómo, desde sus inicios, ella ha disputado con las élites su proyecto de sociedad, en cuanto se reconoce que el proyecto educativo debía ser coherente con el tipo de república que se quería construir. Por esa razón muchas de las élites expulsaron a Rodríguez de sus proyectos, con los cuales levantaba su propuesta de educaciones populares, 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 eso 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 como Andrés Bello, quienes estaban más interesados en desarrollar el proyecto eurocéntrico de educaciones populares; porque, para Rodríguez, el proyecto no era trasladar Europa a América, y lo planteó bajo la consigna de «inventamos o erramos».

Con esto se anticipó con mucho tiempo a los planteamientos de la decolonialidad o, más bien, él se hizo su abuelo y Aníbal Quijano, su padre; como, por estos territorios, Paulo Freire es padre de las educaciones populares y Simón Rodríguez, su abuelo. En educación y pedagogía, el camino recorrido por este pensamiento rebelde está entretejido por infinidad de experiencias y de luchas que recogen múltiples y diversas expresiones. De este modo, se ha tratado de otorgar un contenido propio a estas dinámicas a través de las cuales, en la región, se le ha dado forma a procesos teórico-prácticos que han

inaugurado sendas que hacen posible hablar de un pensamiento rebelde y alterna-

tivo al planteado por los grandes centros del poder cultural.¹

1. Educaciones y pedagogías críticas desde América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe, se ha desarrollado un pensamiento educativo y pedagógico que bebe de las teorías de la izquierda crítica en sus múltiples explicaciones, marxista frankfurtiana, 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 estas 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, con lo que se genera una reapropiación y reelaboración de ellas.

El ejercicio educativo y pedagógico siempre debe tener consecuencias prácticas, lo que ha llevado a que, en nuestra región, esas formas no sean puras en ningún lugar, más allá de los manuales o de los textos que buscan trazar taxonomías para que puedan 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. 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 pandemia;² lo único que hizo esta fue agregarle nuevos elementos a su caracterización que, desde mi visión, es la de un mundo que vivía cinco grandes transformaciones y ahora se le agrega una sexta, que también modifica el escenario en forma sustancial. Ellas serían:

1. Un cambio epocal que, a decir de Charpak, ganador del 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.³
2. El paso entre la Tercera (microelectrónica) y la Cuarta Revolución Industrial (inteligencia artificial y trabajo inmaterial) supuso 50 años de transición, cuando entre la Primera y la Segunda necesitamos 200 años de desarrollo. Este hecho visibiliza la velocidad de los cambios de este tiempo.⁴ En educación, la introducción de las tecnologías de estas dos revoluciones en los procesos escolares se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada.

1 Streck, D. R. (Org.). (2019). *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Autêntica Editora.

2 Este término, desarrollado por Merrill Singer, se refiere a un momento en el cual dos o más enfermedades se entretienen, haciendo un daño mayor que la suma de las dos. 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, privatizándolo.

3 Charpak, G., y Omnès, R. (2006). *Sed sabios, convertíos en profetas* (pp. 15-16). Barcelona: Anagrama. 2005, pp. 15-16.

4 Mejía J., M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la Cuarta Revolución desde Nuestra América* (Tomo III). Ediciones Desde Abajo, 2020.

3. El surgimiento de un capitalismo cognitivo, el cual realiza sus grandes acumulaciones al convertir el conocimiento y la ciencia 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.⁵ Esto reordena la educación desde el STEM.⁶
4. La crisis ambiental climática, producida por la manera de vivir y consumir de los humanos y su actual relación con la naturaleza, lo que algunos grupos originarios han comenzado a llamar Terricidio y otros Antropoceno⁷ o el «Capitaloceno». En educación, todos los asuntos ambientales se curricularizan y van a la escuela bajo las más variadas formas.⁸
5. 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 para ser trabajados en las instituciones educativas.⁹
6. En medio de esas transformaciones, aparece la sindemia y produce unos cuestionamientos más profundos al modelo civilizatorio construido por occidente y la modernidad,¹⁰ la cual ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado y el autocuidado, en la vieja manía de curricular los problemas.

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 y grupos de impugnación, van tomando forma posiciones que enfatizan en algún aspecto y reciben diferentes denominaciones. Lo importante aquí es la manera por la que 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; hay que hablar de educaciones populares y, en ese sentido, podemos decir que hay que hacer una delimitación frente a algunos que todavía reducen las educaciones populares a una «educación de adultos», en una lectura que no recoge sus desarrollos, que es

5 Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. Editions Amsterdam.

6 El término STEM (por sus siglas en inglés) es el acrónimo de los términos en inglés *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

7 Este término fue popularizado en el año 2000 por el químico neerlandés Paul J. Crutzen, ganador del Premio Nobel de Química en 1995, para designar una nueva época geológica caracterizada por el impacto del hombre sobre la Tierra.

8 Mesa Cuadros, G. (2018). *Ambientalismo popular*. Colección Primeros Pasos. Ediciones Desde Abajo.

9 Rodríguez D., P., Taborda M., A., y Toscano C., N. (2021). *Resistir para re-existir. La discapacidad desde una perspectiva crítica*. Colección Primeros Pasos. Ediciones Desde Abajo.

10 De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>

solo la que se hace con los sectores sociales populares, que es no formal ni contempla muchos otros aspectos.

1.1. Características del acumulado de las educaciones populares

Podemos decir que hoy esta educación que se mueve en América Latina, el Caribe y otros lugares del planeta, y que intenta darle forma a esos 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 después 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 o, para mí y otros autores, bifurcaciones.¹¹

Estas características son:

- Un acumulado teórico-práctico que orienta sus diversas actuaciones de modo que le permiten recuperar una fundamentación construida inter y transdisciplinariamente, tejidas en la pluriversidad de las rebeldías que orientan sus actuaciones y teorías.
- 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.
- Unos desarrollos pedagógicos y metodológicos propios basados en el diálogo de sabe-

res (intraculturalidad), confrontación de saberes (interculturalidad), negociación cultural (transculturalidad), construcción de los comunes (interseccionalidad) y proyecto para la transformación (acción).

- Unas propuestas investigativas construidas en sus procesos sociales y acumulados (investigación-acción participativa, sistematización, oralidades y tejidos, entre otros).
- Un sentido utópico que recupera el «adelante es atrás» de nuestros pueblos originarios como cuestionamiento de la idea de progreso y de modernidad.
- Una matriz ética soportada en la megadiversidad de sus territorios y la diversidad humana.
- Unos ámbitos propios anclados en los lugares que le dan especificidad, donde se construyen subjetividades y se determinan sus metodologías fundamentadas en su pedagogía.

1.1.1. Un acumulado teórico práctico que orienta sus diversas actuaciones de modo que le permiten recuperar una fundamentación construida inter y transdisciplinariamente, tejidas en la pluriversidad de las rebeldías que orientan sus actuaciones y teorías

Las educaciones populares, en su largo devenir histórico, tiene 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 otros nuevos,¹² los cuales fueron interpelados por las condiciones

11 Zambrano Leal, A. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia*. Magisterio Editorial.

12 Rodríguez D., P., Taborda M., A., y Toscano C., N. (2021). *Resistir para re-existir. La discapacidad desde una mirada crítica*. Colección Primeros Pasos. Ediciones Desde Abajo.

de la sindemia y, en algunos casos, le exigieron profundas modificaciones que invitan a construir y ampliar lo acumulado hasta hoy.

Cada uno de estos ocho puntos los podríamos desarrollar más, pero me voy a detener en el siguiente.

2. Ejes y postulados constitutivos de las educaciones populares

Hoy las educaciones populares han construido unos postulados comunes a ellas que van a fundamentar no solo su actuación, sino que son los que le dan identidad y orientan la práctica actual. Esas múltiples educaciones populares, en medio de una diversidad que las ha constituido, hacen más énfasis en uno u otro aspecto según las particularidades del sector social, los conflictos, los actores que atienden, los contextos, los territorios o los ámbitos de actuación, que se vieron enriquecidos e interpelados por la sindemia.

2.1. 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 cons-

trucción 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 los megadatos (*big data*). Allí la metáfora de la minería de la información es una realidad, como un lugar que viene a tomar centralmente las presencias de las tecnologías, que están generando una reorganización del control mundial del poder sobre la gente. Y ese control hace un doble ejercicio de acumulación, por tecnologías y trabajo inmaterial, y, en los países periféricos, hace una acumulación por la reprimarización y desposesión de los comunes; de ahí todas las luchas por el agua o las nuevas minerías para obtener, por ejemplo, elementos como el coltán, llamado el «oro azul», el cual aporta y hace posible el tipo de comunicación que tenemos hoy, agregando, entre otros elementos, velocidad a los aparatos y al procesamiento de la información, así como al funcionamiento «inteligente» de ellos.

Hoy las educaciones populares han construido unos postulados comunes que van a fundamentar no solo su actuación, sino que le dan identidad y orientan la práctica actual

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, pero además reconociendo que asistimos a una reorganización de la geopolítica, con la emergencia de un mundo multilateral, distinto del mundo bipolar generado después de la Segunda Guerra Mundial, entre el mundo del socialismo real y el capitalismo, y que luego, en el paso del neoliberalismo, ese capitalismo se reorganiza generando un mundo unipolar centrado en los EE. UU., con Europa como vagón de cola. Ahora emerge, en medio de estos cambios, un mundo multilateral en

donde están EE. UU., Rusia, China y el eje Alemania-Francia, jalando el vagón europeo, e Inglaterra como el nuevo aliado de EE. UU. en Europa, con lo que se está gestando un nuevo escenario global de enfrentamiento desde múltiples escenarios para desafiar el desarrollo y control chino.

Para este primer postulado de las educaciones populares, la sindemia muestra un replanteamiento del escenario, en cuanto crisis sanitaria, política, económica, educativa y humanitaria, mostrándonos que debe ser leída en forma transdisciplinaria. En ese sentido, surgen múltiples interpretaciones, como que estamos en una fase de poscapitalismo, posdesarrollo, decrecimiento,¹³ pero también sobre el poder de profundización del capitalismo. Para otros, lo que sucede nos va a exigir nuevas perspectivas conceptuales, en muchos casos inéditas.

La sindemia devela el neoliberalismo porque le muestra al mundo que todos los postulados del consenso de Washington (1993)¹⁴ han colocado en crisis a la humanidad, en este caso, a partir de la privatización de la salud, y como, en ese mundo unipolar, Reagan, Thatcher y Juan Pablo II intentaron reestructurar el mundo desde 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.

Las educaciones populares tienen que transformarse para dar respuesta y anticiparse a las nuevas condiciones que el capitalismo cognitivo quiere colocar 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 en que ellas toman forma en los territorios en donde se desnuda la crisis del capitalismo y avizora su ca-

pacidad 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» en un escenario de múltiples globalizaciones, colocando diferentes horizontes de transición que vuelven polisémica la manera de colocarnos 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 colocar estos cambios en la sociedad.

Las educaciones populares tienen que transformarse para anticipar las nuevas condiciones que el capitalismo cognitivo quiere colocar en su proyecto de control del mundo

2.2. Segundo postulado: la transformación de las opresiones y las injusticias

Las educaciones populares implican una opción básica de transformación de las condi-

13 Mastini, R. (2018). El decrecimiento como utopía concreta. *OpenDemocracy*. <https://www.opendemocracy.net/es/el-decrecimiento-como-utop-concreta/>

14 Este concepto, acuñado en 1989 por el economista John Williamson, resumía en diez principios la nueva fórmula económica de su momento para organizar el mundo, es decir, el neoliberalismo. En 1993, el mismo Williamson matizaba y reformulaba esos diez puntos.

ciones que producen las opresiones, las injusticias, la explotación, la dominación y la exclusión en la sociedad. Y otra vez leído en clave de educaciones populares, este paso entre la Tercera y la 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 creó nuevos empleos, los maestros públicos, las ingenierías, 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 hoy, con 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/a), el teletrabajo, la telesalud o las distintas modalidades de educación apoyadas en las tecnologías. En este análisis nos damos cuenta de que asistimos a un proceso de desempleo estructural.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha mostrado que 200 millones de personas han perdido su trabajo 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. Un informe de Oxfam¹⁵ muestra que, en 2019, 3400 millones de personas vivían con menos de 5 dólares al día, pero también que 26 personas tenían más dinero que la mitad de la población mundial.

Las educaciones populares requieren reconfigurar sus agendas para encontrar el lugar de las múltiples nuevas formas de trabajo en la sociedad asociadas a los procesos de la inteligencia artificial y la tecnología; en especial, en el mundo de los roles tradicionalmente cumplidos por las mujeres en las tareas de cuidado y reproducción de la fuerza de trabajo, y ahora en el de reproducción del sujeto 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 tiene ese trabajo de las mujeres en la casa, su no reconocimiento y su carácter de explotación y opresión, lo cual exige nuevas comprensiones y nuevos sentidos de las luchas de esta reestructuración que genera el capitalismo cognitivo.

2.3. 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 pervivencia de la madre tierra. Aquí nos encontramos que la Tercera y la Cuarta Revolución Industrial están profundizando las homogeneizaciones a través de las cuales se construyen las hegemonías y los discursos únicos.

En este sentido, están impulsando una educación única que es la educación STEM, con la consecuente organización a nivel mundial, dirigida desde los organismos multilaterales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), envasada en los estándares, las competencias, las pruebas PISA, el aprendizaje desde casa, para ser consumida en el nuevo formato de la industria del conocimiento y de la escuela como empresa, y que en alguna medida intenta con-

15 Oxfam (2019). ¿Bienestar público o beneficio privado? Informe publicado en el contexto de Davos 2019. <https://www.oxfam.org/es/informes/bienestar-publico-o-beneficio-privado>

sumar esos tres procesos de homogeneización completando las dos anteriores; el proceso de la despedagogización, el proceso del apagón pedagógico global, el proceso de la desposesión simbólica del oficio de educador y de los aprendizajes inversos, que se habían colocado como una moda a lo largo de la región.

El tema para muchos fue morir de hambre o de sindemia, lo cual se confirma al revisar las estadísticas de muerte por estratos sociales: mueren los más pobres. Lo mismo ocurrió en Estados Unidos, donde la precariedad era de 29 millones de norteamericanos sin sistema de salud y de más de 44 millones en la pobreza. La sindemia vino a mostrarnos la precariedad del estado neoliberal.

Y ahí 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. Es necesario organizar desde el Buen Vivir, que nos enseña a estar en un planeta con las múltiples formas de vida, no solo lo humano, en el que la vida emerge como unidad del universo, la tierra y los seres vivos, invitándonos a salir del antropocentrismo.

2.4. Cuarto postulado: el empoderamiento de excluidos y desiguales

Las educaciones populares construyen el empoderamiento de excluidos y desiguales y propician su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria, que reconozca la diferencia y la diversidad. Aquí aparece claramente como parte de ello, ya que ese paso entre 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, los megadatos o *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.

La sindemia nos colocó frente a una realidad, hizo evidente como había un consumo no necesario, colocó el regreso al hogar como lugar del cuidado, el autocuidado, y las relaciones sociales mediadas por el cuerpo físico y la subjetividad; nos devolvió a la solidaridad, recordándonos que no solo éramos racionales, sino 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 nos recordó que la exclusión y la desigualdad, como asuntos consustanciales al capitalismo, crean nuevos hechos que requieren ser trabajados por los educadores populares; por ejemplo, en estos tiempos, el desplazamiento forzado y la migración, los cuales, en muchos casos, toman forma de necropolítica.

2.5. 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 desarrollan y toman especificidad esas propuestas pedagógicas basadas en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes para la construcción de los comunes. La sindemia desnudó la obsolescencia del STEM, lo reducido de su idea del derecho a la educación; mostró como 193 países, con cerca de 1750 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 virtua-

El fundamento principal de las educaciones populares es que se construyen mediaciones educativas que se realizan de acuerdo con los ámbitos en donde se desarrollan

les, como el capitalismo estaba fundado siempre en la desigualdad, nos mostró como solo 800 millones tenían condiciones para entrar a través de los sistemas virtuales a participar en ella, y más de 200 millones estaban fuera del sistema escolar.¹⁶

La sindemia apareció allí para recordarnos que la desigualdad era fundamento del capitalismo y así, por ejemplo, el agua potable existe hace mucho tiempo y, sin embargo, 1400 millones de seres humanos hoy no tienen agua. Eso había sido, supuestamente, resuelto en revoluciones industriales anteriores.

2.6. Sexto postulado: intra, inter y transculturalidad desde los territorios

Las educaciones populares consideran 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 su relación con la naturaleza. Allí el capitalismo cognitivo aparece consumado, a través de la educación, con múltiples maneras, en todos estos proyectos educativos, la tercera homogeneización.¹⁷ Allí también 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 en el que, sin negar las formas tecnológicas de estos tiempos, seamos capaces de relacionarnos con las formas tecnológicas que han existido en nuestras culturas tradicionales, originarias. En ese aprendizaje se ha iniciado un diálogo-confrontación de saberes con las nuevas formas de la microelectrónica, la inteligencia artificial, el trabajo inmaterial y, en general, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC).

2.7. 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 substancial que se produce hoy en este tránsito entre la Tercera y la Cuarta Revolución Industrial es que está siendo reorganizada la geografía del trabajo para un nuevo sistema de máquinas y tecnologías con dos zonas contrapuestas, unas de acumulación y de producción de alta tecnología, en el centro, y otra de reprimarización y reorganización de los procesos de los comunes atravesados por la necropolítica, en la periferia. Por eso,

16 De igual manera, mostró como 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 seis estrategias: de despedagogización, de aprendizaje inverso, de apagón pedagógico virtual, de *homeschooling* (educación en casa), de desposesión simbólica del oficio y de ataque a las formas organizadas de los educadores, acusándolos de no dejar avanzar el progreso tecnológico.

17 Recordemos que las anteriores son la biótica (control de la naturaleza) y la cultural (eurocentrismo), con las cuales se construyeron en el pasado proyectos de control y poder en nombre de la ciencia.

las violencias y la corrupción se vuelven fundamentales para el despojo en y desde los territorios.

Esta situación va a develar la fragilidad de las organizaciones sociales que no han comprendido los nuevos retos. Un ejemplo claro es la manera como ha crecido, en los núcleos urbanos de América Latina y el Caribe, el número de los trabajadores de servicios (sector terciario) y la precarización de este tipo de trabajo, que hoy está entre un 15 y un 30 % del empleo. Esto, planteado desde el consumo, toca su vida cotidiana a través de formas de expropiación antiquísimas, que sirvieron para la constitución del capitalismo en sus inicios, al expropiar la diversidad, en ese tiempo a través de los metales preciosos y luego con una expropiación de tipo epistémica, convirtiendo los saberes ancestrales sobre la naturaleza en mercancías; y hoy, como ayer, vuelve a hacer el intento a partir de la parte de la megadiversidad que no ha sido víctima del despojo y la expropiación del capital ante los nuevos desarrollos de la ciencia.

Pudiéramos mostrar infinidad de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas a lo largo de la región que han logrado gestar alternativas desde esos procesos de producción ligados a intensificar el reconocimiento de lo propio a través de las prácticas agrícolas de los sectores populares desde los territorios, una de ellas la agroecología.

2.8. Octavo postulado: el saber práctico-teórico desde las resistencias y reexistencias

Las educaciones populares se comprenden como un proceso y un saber práctico y 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

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, 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 de las habilidades en los cuerpos donde estaban presentes, los sentidos sociales, los sentidos de la organización y las relaciones sociales.

2.9. 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 la Cuarta Revolución Industrial construyeron un discurso cerrado, en donde la ciencia estaba fundada en el positivismo, lo cultural, centrado en los aparatos de saber y conocimiento institucionalizado; y viene y nos propone la tecnología desarrollada desde la inteligencia artificial, y también de lo digital de estos tiempos, como las maneras privilegiadas de relacionamiento, dándole forma también al capitalismo cognitivo, el cual se hace presente en la vida cotidiana y reconstruye la institucionalidad, la vida cotidiana, y organiza desde el consumo tecnológico las nuevas desigualdades. Acá recomiendo ver la película *Parásitos*.

La sindemia mostró como las tecnologías de la vida eran muy potentes y complementarias con las nuevas formas del tiempo-espacio que se abrían, haciendo visible una cara que está pre-

sente desde formas muy antiguas, y que el desarrollo del conocimiento estuvo soportado por mucho tiempo en saberes ancestrales como, por ejemplo, el principio biológico de toda la farmacéutica, el cual fue convertido en químico e industrializado, recuperado por esta industria a partir de los sabedores populares, y produjo una apropiación de esas tecnologías por vía de la expropiación y de la violencia sistémica.

En ese sentido, las educaciones populares tienen un reto hoy, porque les va a tocar potenciar todos los saberes y las tecnologías de todos los lenguajes, y las tecnologías de los nuevos tiempo-espacios, y les va a tocar volver a la casa, al cuidado, al autocuidado, a esa solidaridad básica de la otredad inmediata; volver a esas mediaciones cotidianas como un campo en el cual 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 presente todavía en la vida de las comunidades.¹⁸

2.10. Décimo postulado: particularidad de la producción de saberes y conocimientos

Las educaciones populares reconocen dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscribe. Este tránsito entre la Tercera y la Cuarta Revolución Industrial construyó realidades dando forma a nuevos lenguajes; allá está 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 ello se construye el

metarrelato de que eran nativos digitales y aparecen esas múltiples características de las generaciones, aquellas divisiones que hablan de la X, la Y, la Z, los *millennials*, e instauraron ese discurso de que eran «nativos digitales» para producir una frontera que parecía impasable y que solo podría resolver la tecnología, y en el que la mayoría de las personas vinculadas al trabajo con estos grupos entramos acriticamente.

La sindemia vino a mostrarnos que realmente estos muchachos no eran nativos digitales, sino que eran nativos de redes sociales y que tenían un uso básico que desconocía el *big data*, el algoritmo construido para su mantenimiento, el pensamiento computacional, quienes dirigían sus consumos, los cuales, en su aparente objetividad matemática y binaria, funcionaban desde los intereses de quienes los diseñaban y organizaban su uso. En algunos trabajos de investigación, se muestra que estos nativos digitales utilizaban la tecnología solo como diversión y para encuentro de pares, y que en el uso de las redes se producen nuevas formas del control, y se encontró que había un fenómeno de intoxicación digital en un consumo acelerado de aparatos, que nosotros en la sindemia comenzamos a vivir con una especie de «fatiga del Zoom», con unas características que ya empiezan 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 enraizados en una industria cultural, la cual organiza sus intereses bajo nuevas formas y dispositivos.

Ahí también a las educaciones populares se les hace una exigencia: la necesidad de hacer una reflexión de cómo se construyen las subjetividades controladas en esta Cuarta Revolución Industrial y cómo se producen las nuevas alienaciones desde lo digital y lo virtual, y cómo ellas reorganizan estos sistemas a través de formas culturales inéditas que deben usarse reencauzando los sentidos para un proyecto alternativo,

18 Mesa Cuadros, G. (2018). *Ambientalismo popular*. Colección Primeros Pasos. Ediciones Desde Abajo. Asimismo, visionar Universidad Pedagógica Nacional (2018), *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DVjIAcGQ6Gk>



Escuela Técnica nº35, Argentina, 2023.

lo cual obliga a pensar estas tecnologías emergentes como un ámbito nuevo y que sirve para mostrar que las educaciones populares no son, sino que se siguen haciendo desde las particularidades y los cambios contextuales, cuestionando un discurso de educadores populares que más parecen luditas¹⁹ del siglo XXI.

2.11. 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 eso, este tránsito entre la Tercera y la Cuarta Revolución Industrial había planteado unas 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 una articulación con las variadas formas de la transmedia y la masividad, convertidas en reorganizadoras de la cultura y la vida con su soporte en la digitalidad y la inteligencia artificial.

Además, mostró 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

19 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.

el control con formas de gobernanza digital nunca vistas, lo que se nos hace visible a través de la forma de ese mundo multilateral que transformaba la geopolítica.

A las educaciones populares, que habían fundamentado parte de su accionar desde las identidades populares, nos mostró que no hay resistencias sin reexistencias, que no es posible leer lo global sin lo local, y esto implica leer desde las epistemologías, las cosmogonías, los lenguajes y las 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 llenar de contenidos propios, lo cual hace que ese mundo local deba estar en el centro de nuestras búsquedas para apropiarnos del escenario desde nuestras raíces más profundas.

La educación popular
mostró los peligros de la
disolución del Estado,
entregado ahora a las
manos de los organismos
gestores e impulsores y
de las transnacionales

2.12. Duodécimo postulado: transformación permanente, a nivel micro, meso y macro

Las educaciones populares apuestan por la transformación, lo cual implica cambiar, ya,

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 desde la tecnología y la inteligencia artificial, con una ciencia con un proyecto tecnológico que sería neutro, en cuanto la ciencia, por su objetividad, carece de intereses. 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 otras especies vivas y el mundo natural. Nos mostró como la crisis climática era no solo de un modelo de la vida, sino del modelo de desarrollo de la civilización occidental y de la modernidad, y que había que cambiar la vida. Allí aparecen claramente las educaciones populares, planteando que es necesario resolver el asunto de que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos en un mundo lleno de opresiones e inequidades. Pero eso 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 Cuarta Revolución Industrial, donde se hace lugar político para las transformaciones en lo micro, lo meso y lo macrosocial.²⁰

Acá de nuevo nuestro Paulo Freire, maestro latinoamericano universal, en su Pedagogía del oprimido, nos recuerda cuál es el proyecto de las educaciones populares:

Lucha que sólo 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 res-

20 CDPAZ-Planeta Paz (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano. Expedicionarias(os), Viajeras(os) y Anfitrionas(es) del Eje Cafetero*. CDPAZPlaneta Paz; Liga Española de Educación; Incidem; Aexcid. <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/96>

tauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e his-

tórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.²¹

3. 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, se refiere a la manera como se han venido constituyendo 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. En esta perspectiva han constituido —o están en vía de constituirlos— siete ámbitos en los cuales realizan transformaciones y construyen subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación.²²

a) Ámbitos de individuación. Existen procesos de transformación que parten de y 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 pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad y la manera como se construye ese mundo interior

y las formas de conciencia, habitando nuestros cuerpos, lo cual 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).

b) 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.

c) Ámbitos de vinculación a lo público. La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educaciones populares 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 realizan, y, en ese sentido, las educaciones populares ayudan a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores en la reconstrucción de lo público.

21 Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido* (p. 41). Fondo de Cultura Económica.

22 Cendales, L., Mejía J., M. R., y Muñoz M., J. (Eds. y Comps.). (2016). *Pedagogías y metodologías de las educaciones populares. Se hace camino al andar*. Ediciones Desde Abajo.

- d) Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas. Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos 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.
- e) 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 colocado 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, lo cual exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición y no confundir movimientos con gobierno, o con los representantes de estos que actúan en los sistemas de gobierno.
- f) 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.
- g) *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 desde los fenómenos que se constituyen a partir de nuevos sistemas

culturales constituidos desde 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. 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, y allí la propuesta metodológica de las educaciones populares vuelve a tener un lugar muy propicio generado en el diálogo, la confrontación, la negociación cultural y la construcción de los comunes para actuar con una perspectiva de transformación de la sociedad, disputando todos los espacios de la sociedad y, desde luego, la escuela pública y los nuevos contenidos del derecho a la educación.²³

3.1. Comprender las tecnologías como ámbito de las educaciones populares

Nunca como en estos tiempos fue necesario tener un punto de vista sobre la tecnología, ya que ella se ha ido convirtiendo en mediadora de lo humano y, en 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 ello, las diferentes posiciones sobre la educación y la pedagogía se ven obligadas a fijar un punto de vista sobre ellas y, en ese sentido, las páginas siguientes buscan dotarnos de unos criterios iniciales para comprender los sentidos de las tecnologías en relación con la educación.

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), replantean la forma de ser, actuar y convivir, produciendo una trans-

23 Bonilla, L. (2023). *Los modelos de administración educativa y su relación con las formas de gestión del modo de producción capitalista*. Ediciones Desde Abajo.

formación de muchos de los principales 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.

Igualmente, 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.²⁴ La tecnología ha llegado a la educación produciendo 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.

Ello 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. Ello exige de quienes lo realizan no solo saber de tecnología, sino tener las apuestas básicas de ser educador popular, porque también acá el discurso tecnocrático ha venido a suplantarse el proyecto de más largo aliento que se tiene.

3.1.1. 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 ello pudiéramos afirmar que la tecnología está en la cultura, pero no es idéntica a ella, al ser la tecnología una manera de las muchas que existen para materializar la cultura.

3.1.2. Los productos tecnológicos

Este proceso da pie a una nueva clasificación, en la cual 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,²⁵ que se caracterizan porque no son copia de la realidad natural, sino concreciones que han sido permitidas por un modelo lógico-matemático, y desde ese 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 realicen desde intencionalidades y desde intereses intelectuales y comerciales muy específicos.

3.1.3. 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

24 Para una ampliación de ello, remito a mi texto Mejía J., M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la Cuarta Revolución desde Nuestra América* (Tomo III). Ediciones Desde Abajo.

25 Gallego Badillo, R. (1998). *Discurso constructivista sobre las tecnologías*. Colección Mesa Redonda. Magisterio Editorial.

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 cual 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, trae profundos replanteamientos no solo en cuanto ella comienza a ser parte del sentido y del futuro del género humano, sino también en cuanto lo que somos como especie toca a la manera como la incorporamos en nuestras vidas como parte de ese desarrollo científico y tecnológico.

La emergencia de lo que algunos han llamado lo transhumano²⁶ y posthumano²⁷ es 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 lleva a una regulación que tiene que producirse en un tipo de reflexión que nos permita pensar cómo es reconsiderado lo humano de estos tiempos. Pienso que acá se hace necesario retomar los planteamientos de Hans Jonas²⁸ para plantear lo que serían los desplazamientos de la ética anterior y dar forma a esa nueva organización de la acción humana en esta sociedad.

Por ello se producen cinco desplazamientos generados por el hecho tecnológico en la acción de este tiempo. Según Jonas, ellas serían:

- a) *La ambivalencia de sus efectos.* 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, ambiente, no explícito, que podría prevalecer en el mediano o largo plazo. Igualmente, 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.
- b) *La automaticidad de su aplicación.* 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. Esas nuevas capacidades se producen constantemente, pasan a la acción colectiva en forma de poder humano incrementado en esa actividad que se va haciendo cada vez automática, haciendo presente como 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 neutro y colocando un segundo nivel de esta problemática.
- c) *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

26 Kurzweil, R. (2012). *La singularidad está más cerca: Cuando los humanos transcendamos la biología*. Lola Books.

27 Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

28 Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder Editorial.

el planeta, y en la acción misma que se realiza sus efectos afectan generaciones futuras. Es decir, su aplicación afecta a gran escala, haciendo que con 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. Es propia de la técnica. Por eso la idea de la responsabilidad ocupa el centro del escenario, ya que muestra las nuevas magnitudes del poder a las cuales la ética de este tiempo debe acompañar y hacer crecer proporcionalmente los actos de poder de la tecnología.

- d) *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. Hoy se construye un tipo de vinculación desde la biosfera del planeta, pues la abundancia y diversidad de especies 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. 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, de nuevas formas de la utopía y el sentido.
- e) *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 pervivencia 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 inadmisibile.

3.1.4. 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 tienen que 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, tienen distintas manifestaciones en el hecho educativo que pueden llamar a confusiones. En forma muy breve, diferenciaré cinco que nos permiten y exigen 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.

El hecho básico para constituir procesos educativos es reconocer como 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 cincuenta años ha ido tomando la educación como prerrequisito para la incorporación en el mundo del trabajo. Pero en el último período, agudizado por un fenómeno en el cual 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. Por eso podríamos hablar de que estamos impregnados de mediaciones tecnológicas que han transformado el panorama cotidiano de cualquier habitante del planeta en la esfera inmediata de su vida. Pero, cuando se habla de educación, se requiere ir perfilando una mirada sobre la tecnología, ya que para hacerla efectiva y real en el hecho educativo y que se use bajo cualquiera de sus formas, va a implicar, y requiere, 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 prerequisite de la acción educativa, se van a derivar las diversas concepciones de los lugares y de los papeles que va a cum-

plir 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 la otra.

Por ello, 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 prerequisite 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. Este planteamiento exige que los centros escolares estén pensados como proyectos culturales en los cuales la tecnología es parte de la cultura que, en determinados momentos, por ejemplo, en la media, tendrá un mayor énfasis específico, pero funcionará bajo otros criterios y otros controles.

3.1.5. Uso de tecnología en la educación

La tecnología²⁹ 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, video, espacio físico, relaciones emocionales, jerarquías, computador y otras). Estas mediaciones siempre han sido estructuras que han vehicula-

29 Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos. Contribuciones a una teoría general de la artificialidad*. Aique. En un intento de sintetizar la historia de la tecnología en fases, Tomás Buch la divide en cinco fases. En la primera, el ser humano usa medios artificiales para complementar y aumentar el alcance de sus miembros y su fuerza muscular. En la segunda, reemplaza esos miembros y músculos por el trabajo de otros (esclavos y animales) y más tarde por el de dispositivos mecánicos. En la tercera, se da el desarrollo de los elementos de control, en donde el trabajo físico ya es casi enteramente ejecutado por máquinas. En 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 sería una que comienza a emerger, en la cual 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.

do códigos sociales y mensajes que se hacen posibles a través del proceso educativo mismo. Hoy 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 cuales esa tecnología se hace visible.

Igualmente, esa presencia de la tecnología es uno de los componentes que han llevado a planear la reconfiguración de la pedagogía y la necesidad de otras pedagogías, haciendo visible la emergencia de cuatro campos en disputa sobre ella:

- a) La despedagogización
- b) La reorganización de las pedagogías universales
- c) La emergencia de las geopedagogías
- d) 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 procesos educativos, dando origen a un camino puramente técnico e instrumental que viene haciendo carrera en distintas latitudes en las cuales 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.

3.1.6. Tecnologías y globalización exigen deconstrucción y reconstrucción de las educaciones populares

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 el cual la realidad de la tecnología está al centro de las transformaciones actuales, generando variados cambios en el nuevo tipo de exclusión (*infopobres*), así como profundos cambios en los procesos cognitivos y sociales, y una suerte de tecnología social que debe ser pensada y colocada 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, hace un tránsito y construye unos elementos desde lo que ha sido su especificidad en el continente. Miremos algunos de esos elementos.

3.1.7. Algunos caminos iniciales desde las educaciones populares

- a) No hay tecnología sin contexto. Desde la tradición crítica, se plantea como la tecnología siempre tiene una historia que debe aclararse tanto como los intereses que permitieron su desarrollo y los caminos que tomaron sus posteriores usos. En ese sentido, se debe plantear con claridad que no solo hay un contexto de producción, sino que hay un contexto de recepción y que es en esa doble interacción donde el proceso de endogenización se realiza.
- 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 el para qué sirve, sino el lugar donde coloca en la sociedad a quien vive el proceso y, en últimas, 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, y ello 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 en el uso tecnológico y la manera como, fruto de las relaciones sociales en que estamos insertos, se producen empoderamientos que generan desigualdad, y abriendo los nuevos circuitos por los cuales corren la segregación y la exclusión, haciendo que el problema ético no pueda liberarse de las preguntas por la justicia, centrales al pensamiento histórico de las educaciones populares.

d) Construcción de un proyecto crítico. Desde las educaciones populares, se plantea claramente un enfrentar el proyecto positivista que habla de la ciencia y la tecnología como un escenario sin intereses ni valores, y legitimadas por la eficiencia instrumental. Esto significa que es necesario iniciar un proceso de reflexión crítica que salga de los lugares comunes del pasado y que, 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 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 esas 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.



Proyecto de la OEI, «Curso Competencias Ciudadanas Derechos Humanos», Honduras, 2023

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 los cuales la hibridación y la endogenización tengan como punto de partida la sabiduría milenaria de nuestros grupos ancestrales. Construir una sensibilidad para oír y darle un lugar social a estas va a ser una de las tareas centrales.

g) Las pedagogías de las educaciones populares se plantean como alternativas que permiten triangular pedagógicamente procesos en los cuales están implicados saberes comunes, saberes científicos y sabiduría popular empírica, que deben ser resueltos no solo en el campo de la tecnología como construcción solo desde una mirada científicista, sino también desde procesos pedagógicos que realicen 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, hay que colocar a esta como una reivindicación específica de las educaciones populares, en cuanto es necesario construir en nuestros contextos la generación de esos grupos críticos con una formación de punta que permita evaluar, controlar y prever las consecuencias sociales, económicas y culturales de su utilización.

i) Mantener la mirada crítica para seguir reconociendo como, 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, acen tuando 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 las apuestas de las educaciones populares.

3.1.8. Implicaciones para la educación formal popular

Para quienes se siguen reconociendo como educadores populares, preocupados por la suerte de los más pobres, les implica hoy no solo hacerse las preguntas por la adecuación de las educaciones populares a estos tiempos.

Permítanme trazar algunas de esas tareas. Creo que los cuatro presupuestos básicos serían:

1. 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 las cuales jalamos nuestras prácticas y la constitución en actores sociales capaces de gestionar su destino construyendo una mirada crítica sobre el desarrollo actual.

2. La renuncia a un trabajo en la actividad educativa de una concepción tecnológica de corte pragmático, de uso instrumental, en la cual 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

3. Reconocer el carácter sistemático, riguroso, del hecho tecnológico, pero no permitir que este sea abordado sin las preguntas por:

- la ética, que le dice cómo crear nuevos valores y enfrentar la neutralidad y la moralidad del hecho tecnológico,
- la historia, que permite reformular el hecho tecnológico y colocar su centralidad en la historia de la civilización,
- el contexto, que lo dota de lugar social y lo coloca 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, y
- sus usos sociales, que plantean las tareas de democratización a otro nivel.

4. 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. Igualmente, la existencia de tecnologías alternativas que disputan los procedimientos y los procesos en el campo de la ciencia y la tecnología.

3.1.9. Reformulación de políticas institucionales

La necesidad de construcción de un proyecto de política científica y tecnológica desde las educaciones populares como política marco de la cual se derive claramente una política educacional en tecnología.

Esto implica la constitución de pensamiento en las instituciones, que permita ir haciendo la reflexión necesaria desde la especificidad de las educaciones populares, que permita ir construyendo un acumulado al respecto y las saque del coyunturalismo.

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, decisiones importantes:

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) Iniciar procesos de alfabetización tecnológica en los cuales todos/as los/as 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.

c) 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.³⁰

Además, se requieren también tres modificaciones inmediatas en los procesos educativos de los centros educativos:

4. 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, y esto exige dar un paso adelante hacia la constitución de institutos tecnológicos que, aprovechando los proyectos universitarios, tengan un entronque, y en los cuales la media sea necesariamente de carácter tecnológico y no técnico.

5. Otras importantes funciones son la oferta de oportunidades culturales, de educación continua y de actividades cívicas a la población adulta de las comunidades vecinas..., y otra importante característica es su estrecha vin-

30 Para una ampliación, remito a Manjarrés, M. E. y Mejía J., M. R. (2011), Las comunidades de aprendizaje, prácticas, saber, conocimiento y transformación apoyadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Caja de Herramientas de Maestras y Maestras Ondas, Cuaderno 5*. Colciencias.

culación con las necesidades locales y regionales.³¹

6. Se requiere la reformulación de la educación de 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 transformar la educación de adultos transformando nuestras realidades. Aquí estaría toda una propuesta de reconversión y readecuación social que, haciéndose desde una mirada de educaciones populares integral, 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 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 permiten 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 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 duró 200 años y en ella, la Segunda Revolución Industrial, la de la energía eléctrica que da forma a la fábrica fordista, duró 40 años. Y la era electrónica, fundamento del posfordismo, duró 50 años. La microelectrónica, con sus procesos de información, lleva 40 años y la Cuarta Revolución Industrial entró con fuerza hace unos quince años, y hoy avanza hacia las formas de redes informáticas globales (web 5.0) y de ella a las formas de redes sensoriales (web 6.0), presentadas en la última feria tecnológica de Barcelona con las nuevas formas de la nube de almacenamiento.

Si no reconocemos la manera en que el nuevo fenómeno tecnocientífico ha transformado a la sociedad va a ser muy difícil emprender las luchas de construcción de democracia de estos tiempos

Leer en estas nuevas claves significa no una loa y el culto a la tecnología, sino la necesidad de reconocer como estas nuevas realidades transforman todos nuestros mundos y sentidos: el de la producción, el del trabajo, el del entretenimiento, el de la circulación de símbolos. Así constituyen nuevos sistemas que son reorganizados desde otras formas de socialización, generando lo que Wolton llama «una cohabitación

31 Gómez, V. M. (1995). *La educación tecnológica en Colombia*. Editorial Universidad Nacional.

cultural global»³² que tiene su expresión como realidad más gráfica en el desplome de las Torres Gemelas.

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 hay que construir?, ¿qué impacto tienen en la subjetividad los mediadores tecnológicos? Y muchas otras cuestiones que van mostrándonos un camino en el cual se hace urgente rehacer muchas de nuestras prácticas y concepciones como educadores.

En esa comprensión, debemos discernir allí como 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 se ha transformado, pero que no olvida funcionar en un mercado en el cual estas transformaciones son convertidas en mercancías que generan nuevas condiciones para realizar 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 esas nuevas for-

mas 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 Víctor Manuel Gómez, uno de los principales especialistas colombianos en la problemática y maestro que ha orientado algunas 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.*³³

4. Recapitulando para continuar la marcha

Asistimos a un momento de la historia de la humanidad en el cual confluyen seis grandes procesos, reseñados atrás, 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 tiempo, generándose una exigencia de atender lo urgente, lo inmediato y, en muchos momentos, perdiendo la perspectiva global, lo

cual está muy bien explicado en ese aforismo de la sabiduría popular: «Los árboles no dejan ver el bosque». Esas transformaciones que operan en nuestra historicidad están ahí, determinando nuestros comportamientos y actuando en nuestras vidas, y soportan la reflexión anterior.

Y como afirmaba Rodríguez, cuando invitaba a no desistir en las búsquedas: «No den por im-

32 Wolton, D. (2004). *La otra mundialización. Los desafíos de la cohabitación cultural mundial*. Gedisa.

33 Gómez, V. M. (1995). *La educación tecnológica en Colombia*. Editorial Universidad Nacional.

posible lo que no hayan puesto a prueba... [...] El que no hace, nunca yerra: más vale errar que dormir».³⁴

En el sentido de estas luchas que continúan, valga la inspiración de otro de los educadores populares reconocidos, José Martí, que con precisión nos recuerda, desde el momento en que él vivió, la vigencia para iluminar los caminos de esta larga disertación que hemos realizado:

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. [...] Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse, como quienes van a pelear juntos.*³⁵

Para seguir reflexionando y dialogando

¿Qué papel va a cumplir la tecnología en el proceso educativo?

En la actualidad, ¿qué retos se presentan para los educadores?

¿Cuáles serían las tareas centrales de las educaciones populares en un mundo en el cual la realidad de la tecnología está al centro de las transformaciones del mundo actual?

Lecturas sugeridas

- Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos. Contribuciones a una teoría general de la artificialidad*. Aique.
- de Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Mastini, R. (2018). El decrecimiento como utopía concreta. OpenDemocracy. <https://www.opendemocracy.net/es/el-decrecimiento-como-utop-concreta/>
- Mejía J., M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la Cuarta Revolución desde Nuestra América* (Tomo III). Ediciones Desde Abajo.
- Rodríguez D., P., Taborda M., A., y Toscano C., N. (2020) *Resistir para re-existir. La discapacidad desde una perspectiva crítica*. Colección Primeros Pasos. Ediciones Desde Abajo.
- Rodríguez, S. (1986). *Obras completas* (Tomo I). Universidad Simón Rodríguez.
- Streck, D. R. (Org.). (2019). *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia*. Autêntica Editora.

34 Rodríguez, S. (1986). Extracto de la obra «Educación republicana». En S. Rodríguez, *Obras completas* (Tomo I), pp. 241242. Universidad Simón Rodríguez.

35 Martí, J. (2011). Nuestra América. En J. Martí, *Obras Completas* (Vol. 6, p. 12). Centro de Estudios Marti-
anos; Ediciones Karisma Digital.

La educación popular y la educación de personas jóvenes y adultas: aportes de la OEI y de otras experiencias de cooperación en la región

Miriam Camilo Recio
(República Dominicana)

Es oportuno hacer un poco de historia sobre la OEI en sus 75 años trabajando y haciendo que la cooperación suceda en Iberoamérica. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura nació en el año 1949 como Oficina de Educación Iberoamericana, con la intención de crear un instrumento de cooperación multilateral en la región. Es un organismo de carácter gubernamental, para la cooperación en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología, la cultura y los derechos humanos, en el contexto de un desarrollo integral, de democracia e integración regional de los países iberoamericanos. Como expresa su actual secretario general, Mariano Jabonero, en un texto sobre sus 70 años, «la OEI se ha convertido en una seña de identidad iberoamericana».¹

Para hacer posible el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), hace más de 30 años, la OEI ha sido la organización de la cooperación que más ha invertido en la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas excluidas del dere-

cho a la educación. En ese proceso ha acompañado de manera sistemática y sostenida en diferentes territorios, en articulación con los diferentes gobiernos de la región, con entidades de la cooperación y de la sociedad civil, en contextos y escenarios formales, no formales e informales.

Los Estados miembros de la OEI son Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Los países observadores de la OEI son Angola, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Luxemburgo, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe, y Timor Oriental.

Así mismo, ha trabajado con los gobiernos de los 23 países miembros, respondiendo a sus prioridades y fortaleciendo sus políticas públicas a través de programas y proyectos que diseñan y ponen en marcha más de 3000 personas que trabajan en toda la región de manera presencial,

1 Jabonero, M. (2019). Introducción: La OEI: (seña de) identidad iberoamericana. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *El reto iberoamericano: Educación, ciencia y cultura. 70 años OEI*. Editabundo. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/6/34/libro-70-anos-oei-el-reto-iberoamericano-educacion-ciencia-y-cultura.pdf>

profesionales altamente calificados y comprometidos con la creación de valor para toda la sociedad.

Como organismo gubernamental, fue pionera en el desarrollo de programas sobre el aprendizaje de personas jóvenes y adultas, antes de la puesta en marcha de la Agenda 2030, de lo cual hemos sido testigos presenciales durante décadas. Ha estado presente, a través de múltiples estrategias, en un número significativo de países de la región, fundamentalmente en aquellos donde el nivel de analfabetismo y las estadísticas de la población sin educación primaria (o básica) y secundaria (o media) son altamente significativas, haciendo posible la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas. Además, se ha destacado en el impulso de programas emblemáticos para profundizar el desarrollo sostenible, inclusivo y equitativo en la región iberoamericana, muy

Ha sido pionera en el desarrollo de programas sobre el aprendizaje de personas jóvenes y adultas, antes de la puesta en marcha de la Agenda 2030

especialmente por medio de acciones como el Programa Iberoamericano de Derechos Humanos, Democracia e Igualdad y el Programa Iberoamericano de Multilingüismo y Promoción de las Lenguas Portuguesa y Española. Ambos son abordados en el texto que se presenta.

1. Contribuciones más significativas de la OEI

Son incontables los aportes de la OEI en 75 años de presencia en la región iberoamericana. Durante ese tiempo han contribuido con la construcción de una región con más autonomía para el ejercicio de derechos fundamentales, más democrática, de igualdad, inclusiva y emancipada, aspectos fundamentales en el desarrollo de prácticas educativas transformadoras. Estaremos haciendo énfasis en los aportes en el campo educativo, en particular, en alfabetización y continuidad educativa en educación básica para personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de *aprendizaje a lo largo de la vida*.

1.1. Las Conferencias Iberoamericanas de Educación: un precedente importante

La OEI tiene como estrategia convocar conferencias de ministros de Educación para luego llevar a cabo o realizar conferencias de presi-

dentales de los países miembros. Esto propicia compromisos al más alto nivel de los sistemas educativos correspondientes y, de esa manera, logra incidir de forma significativa en temas claves para generar cambios en las prácticas educativas en los contextos nacionales. Tal como expresa la propia OEI, se convocan en el contexto de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, con el fin de reflexionar sobre el papel que ha de ocupar la educación en el progreso de los países y de sus ciudadanos, en la construcción de las sociedades democráticas, participativas y equitativas, y en el desarrollo sostenible de la comunidad iberoamericana. Estas conferencias, que se vienen realizando desde 1989, han posicionado en las agendas públicas de los países miembros y de la región temas de gran relevancia para el desarrollo de iniciativas que den respuestas a las necesidades más urgentes en diversos países de la región.

Así mismo, se han convocado conferencias relativas a temas que han sido determinantes para

introducir mejoras y generar transformaciones en nuestros sistemas educativos. Tal es el caso de la llamada *Declaración de Santafé de Bogotá*, sobre la descentralización educativa,² o de la *Declaración de Buenos Aires*,³ fruto de la Cumbre Iberoamericana con el lema «Educación con inclusión social». En el 2007, la *Declaración de Valparaíso*⁴ reafirmó el compromiso de revertir cualquier forma de discriminación en los sistemas de educación, a través del reconocimiento de la equidad de género, la diversidad étnica y la multiculturalidad, apoyar una nueva estrategia iberoamericana para promover la cohesión e inclusión social; y el compromiso con la superación del analfabetismo y la universalización de la educación básica en la región, como se establece en los objetivos del Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA). Además, con gran sentido de solidaridad, la OEI reconoció los aportes realizados por programas nacionales y respaldó la realización del Congreso Iberoamericano de Alfabetización en la Habana, Cuba, durante el año 2008.

Hay que destacar que los temas de las referidas conferencias están relacionados con la agenda que, en educación popular, se han ido desarrollando y consolidando en la región, y su incidencia en las agendas públicas en el campo educativo,

de manera especial en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). La intervención de la OEI en este campo, en la década de los años noventa, coincidió con el declive de la situación educativa en la región de ALC, en la que se priorizó la universalización de la educación primaria de niños y niñas con una errada lectura de la educación para todos (EPT).

Es un contexto en el cual la alfabetización de personas jóvenes y adultas no estaba como prioritaria en nuestros países; como es sabido, más bien se invisibiliza, con algunas excepciones. En las agendas nacionales e internacionales para la educación, en las últimas décadas del siglo pasado, las metas de la EPT terminaron centrándose en la universalización de la educación básica escolarizada de niños y niñas. Posteriormente, la alfabetización tomó un repunte y se reposicionó; sin duda que en la propia realidad de algunos de nuestros países sirvió a la OEI como punto de referencia.

Entre las mencionadas agendas internacionales, se destacan la *Declaración mundial sobre la educación para todos* (Jomtien, 1990),⁵ el *Marco de acción de Dakar* (2000),⁶ lograr la enseñanza primaria universal como segundo objetivo de desarrollo del milenio (ODM) (Nueva York, 2000),⁷ el programa de alfabetización Yo Sí Puedo (YSP) de Cuba, el Decenio de

2 III Conferencia Iberoamericana de Educación (4-6 de noviembre de 1992). *Declaración de Santafé de Bogotá*. «La descentralización educativa». Santafé de Bogotá, Colombia. OEI. <https://oei.int/publicaciones/iii-conferencia-iberoamericana-de-educacion>

3 XX Conferencia Iberoamericana de Educación (13 de octubre de 2010). *Declaración de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina. OEI. <https://oei.int/publicaciones/xx-conferencia-iberoamericana-de-educacion>

4 XVII Conferencia Iberoamericana de Educación (23 de julio de 2007). *Declaración de Valparaíso*. Valparaíso, Chile. OEI. <https://oei.int/publicaciones/xvii-conferencia-iberoamericana-de-educacion>

5 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (5-9 de marzo 1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

6 Foro Mundial sobre la Educación (26-28 de abril de 2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Dakar, Senegal. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

7 Cumbre del Milenio (6-8 de septiembre de 2000). *Declaración del milenio* (Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU). Nueva York, EE. UU. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf> Posteriormente, en 2015, la ONU aprueba la Agenda 2030, que establece los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). El objetivo 4 (educación de calidad) es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible⁸ o el PIA, entre otros.

hasta hoy las metas propuestas y en los plazos fijados.⁹

De acuerdo con Unesco, Unicef y Cepal (2022), con relación al análisis de la evolución del indicador ODS 4.6.2 referido a la tasa de analfabetismo:

1.2. Contexto/territorios y programas

El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007- 2015) surgió como decisión de los representantes de 22 países reunidos en la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación en Montevideo, Uruguay, realizada en julio del 2006. Estos decidieron poner en marcha el PIA y declararon el 2007 como Año Iberoamericano de la Alfabetización, con la intención de declarar la región iberoamericana libre de analfabetismo entre el 2008 y 2015. Este propósito aún no ha sido posible; no obstante, los importantes esfuerzos realizados por la organización, en alianza con algunos gobiernos y con otras entidades de la cooperación.

Tal como lo expresa José Rivero, educador peruano especialista en EPJA:

En las últimas cuatro décadas se registran reiterados planes internacionales que han puesto en la alfabetización uno de los principales objetivos. Por lo menos tres son los escenarios regionales que se registran desde 1980 y teniendo como sucesivas fechas límite los años 2000, 2010, 2015. Cada uno de ellos supuso o supone explícitos compromisos de los gobiernos nacionales, entre ellos superar el problema del analfabetismo. Es importante precisar que más allá de los propósitos de las reuniones que le dieron origen, de la calidad e idoneidad de las entidades internacionales promotoras o acompañantes y de las buenas intenciones de gobiernos y especialistas, ninguno de esos planes regionales cumplió

La proporción de población alfabetizada ha ido creciendo sostenidamente a lo largo del tiempo: en los últimos diez años la cantidad de analfabetos en la región se redujo en 7,7 millones. Esta tendencia se ha sostenido en el período 2015-2020, donde este informe hace foco. Sin embargo, todavía es un desafío para la región que tiene actualmente cerca de 28 millones de jóvenes y adultos de más de 15 años analfabetos.

Cabe destacar que en el grupo de 15 a 24 años los niveles de alfabetismo alcanzan valores cercanos a la universalidad, lo que es reflejo de los históricos altos niveles de cobertura de la educación primaria. Las mayores deudas en este punto se encuentran en las zonas rurales, donde el 12,8 % de la población joven y adulta es analfabeta. Esta proporción ha disminuido en los años recientes, pero no a la velocidad suficiente para lograr en 2030 la universalización de la alfabetización.

Por su parte, el indicador ODS 4.4.3 expresa la tasa de logro educativo de jóvenes y adultos por nivel educativo. [...]

[...] Para el promedio de los países analizados, el 19 % de la población joven y adulta no logró completar la educación primaria. Incluso en algunos países este porcentaje llega a un alarmante 30 % o 40 % de la población. La finalización del nivel secundario es aún más problemática: apenas el 44 % de la población joven y adulta tiene ese nivel completo y el 17 % tiene estudios superiores finalizados.¹⁰

8 Unesco (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. El Decenio en pocas palabras*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa

9 Rivero, J. (2011). Para un balance del PIA, entre la transparencia y la credibilidad. *La Piragua*, I(34), 109-116. <https://ceaal.org/v3/lapiragua34/>

10 Unesco, Unicef, Cepal (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. (p. 22). Unesco; OREALC; Unicef; Cepal. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>

En el contexto global se aprecia una situación crítica. Según datos del tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE III), en todo el mundo, en 2016, había alrededor de 758 millones de personas adultas, entre ellas 115 millones entre 15 y 24 años de edad, que aún no lograron leer ni escribir adecuadamente, lo que constituye un gran obstáculo lograr la continuidad educativa.¹¹

El PIA contempla objetivos de carácter estratégico para países con alto nivel de analfabetismo en el contexto regional: los índices de analfabetismo en esos países son alrededor del 25 %. Del total de ese porcentaje, el 52 % entre niños y adolescentes de 6 a 18 años están fuera de la escuela; mujeres madres entre 15 y 19 años. La educación de EPJA a nivel rural prácticamente no existe; es deficitaria, poco institucionalizada, sin financiamiento prioritario, que es más bien escaso; escasos recursos humanos, el profesorado y los materiales son de educación de niños y niñas, es necesaria la formación especializada de profesores y la producción de materiales adecuados a la población. Todavía en la actualidad hay ministerios de Educación que continúan adecuando materiales de niños, niñas y adolescentes para personas jóvenes y adultas.

Hay otras condicionantes para el logro de los objetivos que constituyen grandes desafíos en las realidades nacionales, como son:

- La alfabetización y la educación básica no son prioridad en la mayoría de los países iberoamericanos y caribeños.
- Falta de voluntad política y de inversión sostenida en la mayoría de los países de la región.
- Baja calidad y profesionalidad de las prácticas de alfabetización.

- Ausencia de planes de educación básica articulados como continuidad de los procesos de alfabetización.
- Ausencia de políticas de Estado con relación a la educación básica de personas jóvenes y adultas que garanticen la alfabetización plena.
- Profundas limitaciones sobre la cuestión conceptual, lo que implica el desarrollo de planes y programas que no responden a una visión renovada de la alfabetización y de la EPJA.

Es indudable que, en las últimas décadas, el PIA (posteriormente PIALV, que tuvo su continuidad en la reformulación realizada en el 2015), es una de las acciones de EPJA más sostenidas a nivel internacional en la región iberoamericana, sobre todo a nivel gubernamental. Este programa toma como punto de partida la realidad, el contexto y las necesidades de cada país, así como el acumulado existente en el campo de la educación popular (EP) y de la educación de las persona jóvenes y adultas (EPJA), en particular la alfabetización. Sus acciones se orientan a la superación del analfabetismo y a elevar el nivel educativo en la región, en particular en algunos países, propiciando que la población joven y adulta obtenga como mínimo el nivel básico, al menos hasta finalizar el nivel. Ello supuso el inicio de un esfuerzo compartido, con la puesta en marcha los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBAS), los cuales implicaron una intensa labor de colaboración interinstitucional, financiera, técnica e institucional entre la OEI, la Agencia Española de Cooperación Internacional y los países iberoamericanos implicados.

La OEI ha generado esfuerzos colectivos, identificando las particularidades y prioridades nacionales. Se han tomado en cuenta diversidad de criterios, estrategias, métodos y medios de edu-

11. Unesco, Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). (2016). *3do Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria, mensajes clave y resumen ejecutivo*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245917_spa

cación de personas jóvenes y adultas, el reconocimiento y apoyo a las experiencias nacionales de la sociedad civil y de las políticas públicas en cada país; impulsa acuerdos desde la multilateralidad, el respeto a la interculturalidad y el impulso a una más amplia participación social.

Desde hace décadas la OEI no se ha detenido en su compromiso de contribuir con la superación del analfabetismo; con múltiples evidencias se puede afirmar que, en el mundo de la cooperación (en particular en América Latina y el Caribe), se destaca en su empeño por la universalización de la educación básica para elevar el nivel educativo de las poblaciones y lograr la superación del analfabetismo de los países integrados.

En República Dominicana hemos sido acompañados en diversas experiencias de alfabetización, de educación básica y media de personas jóvenes y adultas. Hay que destacar el significativo acompañamiento al Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo (QAC), en la década del 2010-2020, a múltiples acciones de investigación, sistematización y recuperación de aprendizajes de la población participante; así como también al proceso de definición de un modelo flexible de educación básica, alternativo a las llamadas escuelas nocturnas.

También surgen los PAEBAS, como modelo de cooperación educativa al desarrollo.¹² Estos programas son garantía de continuidad educativa y de universalización de la educación básica. Se pueden mencionar seis países con programas cuya denominación es genérica, pero en los cuales cada uno tiene un nombre y una identidad específica, acorde a su realidad y a la forma como se han gestionado.

Los territorios priorizados para la alfabetización y la educación básica son Perú, Nicaragua, El Salvador, Honduras y República Dominicana,¹³ países en los cuales, al momento de iniciarse el programa, existía un alto nivel de analfabetismo y cuyos indicadores de desarrollo humano lo situaban bajo el nivel de pobreza extrema. Los programas al 2002-2003 ya estaban institucionalizados, con lo que se lograba uno de los objetivos de la cooperación española: esperamos que algún día no sea necesaria.

Además, se desarrolla con la colaboración de otras instituciones: la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AE-CID), la OEI, las comunidades autónomas y los ministerios de los países en los que se implementan los programas antes mencionados.

Mariano Jabonero y José Rivero se expresaban así:

La evolución de la alfabetización en los últimos decenios ha venido marcada por tres orientaciones [...] Sin embargo, las tres coinciden en [...] compensar a los excluidos y estar relacionadas con determinadas propuestas ideológicas o políticas.

[...] Y, en último lugar, nos encontraríamos con la educación popular que se construye como una alternativa a un sistema socioeducativo y cultural al que se enfrenta y busca, a través de la alfabetización y la educación jóvenes y adultos, su transformación o cambio. Su gran fuerza ha radicado en la construcción de un tejido social compuesto por personas y entidades autónomas, creativas y críticas en el desarrollo de metodologías pedagógicas, participativas, contextualizadas e innovadoras.¹⁴

12 Hernández, I., Fajardo, F. Soriano, A., y Rueda, J. (2004). *Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Iberoamérica. PAEBA, 2000-2003*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/175720/free_download/

13 En República Dominicana, en el año 2000, se inició el apoyo al Tercer Ciclo de Educación Básica y al Primer Ciclo de Educación Media para personas jóvenes y adultas.

14 Jabonero, M., y Rivero, J. (2021). Introducción. En M. Jabonero y J. Rivero (Coords.), *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos* (p. 11). Colección Metas Educativas 2021. OEI; Fundación Santillana. <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBDVlyIWIzXhwljpdWxsL-CJwdXlOiJibG9iX2lkIn19--e3b507c8c5a2f862f98e4441d74a9813d1000fab/alfabet.pdf>

Haciendo referencia al impacto de los programas de alfabetización y la educación básica, las Metas Educativas 2021 de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) fueron aprobadas en la XX Cumbre Iberoamericana en el 2010. Estas metas buscaban mejorar la educación en la región para 2021 en áreas como inclusión, calidad, uso de las TIC y formación docente, con un presupuesto de 100 000 millones en 10 años. El proyecto Metas 2021 fue aprobado como un compromiso colectivo para abordar los principales desafíos educativos de la región.

Mariano Jabonero se refiere a la alfabetización y la educación básica de personas jóvenes y adultas de la siguiente manera:

Ha de percibirse y valorarse como una inversión social y económica, imprescindible para llevar a cabo procesos de cohesión social y de integración regional equilibrados, para luchar contra la pobreza, la enfermedad, la mortalidad infantil, la inseguridad y la violencia, así como un requisito esencial para promover el desarrollo económico y social de nuestra región.¹⁵

Se logró el fortalecimiento de capacidades, la generación de conocimiento, aumentar el nivel de alfabetización y ampliar la cobertura de la educación básica y la educación media de personas jóvenes y adultas en algunos países.

Además de los programas de alfabetización y educación básica y del desarrollo de las Metas 2021, hay que resaltar otros programas de la OEI vinculados con temas altamente significativos en el campo de la EP y de la EPJA, tales como la igualdad, la inclusión, la defensa de los derechos humanos, la democracia o la construcción de ciudadanía. También se han destacado los aspectos de educación intercultural y diversidad, y el reconocimiento de las lenguas español-

la y portuguesa, al tiempo que se han puesto en valor los cientos de lenguas de los pueblos originarios en la región. A continuación, se presentan dos programas como referencias a tomar en consideración.

Programa Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos, Democracia e Igualdad

Es uno de los programas más recientes y emblemáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Este es un nuevo eje misional de la OEI, transversal al mandato en educación, ciencia y cultura, que nace con la voluntad de contribuir al fortalecimiento de los sistemas democráticos iberoamericanos y de consolidar sociedades más igualitarias, justas y cohesionadas, con una ciudadanía activa, democrática, multicultural y responsable ante las demandas de derechos y la responsabilidad que exigen las nuevas democracias. Solo en sociedades democráticas, igualitarias y cohesionadas pueden los ciudadanos desarrollarse en plenitud, con el disfrute total de sus derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales. Este programa tiene tres ejes de acción:

1. Fortalecer los sistemas democráticos iberoamericanos. Impulsar políticas públicas dirigidas a garantizar un nuevo contrato social más justo y cohesionado, en sistemas fundados en una buena gobernanza, con una institucionalidad sólida, con medidas de transparencia, anticorrupción y rendición de cuentas.
2. Promover una ciudadanía iberoamericana participativa y responsable, fundada en valores cívicos y democráticos, favoreciendo su empoderamiento y su participación, y apoyando, sobre todo, a redes de jóvenes y de mujeres.
3. Profundizar en el compromiso de la OEI con la igualdad, en particular, promoviendo de

15 Jabonero, M. (2021). La universalización de la alfabetización y la educación básica para todos: La Iberoamérica necesaria y posible. En M. Jabonero y J. Rivero (Coords.), *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos* (p. 18). Colección Metas Educativas 2021. OEI; Fundación Santillana.

manera transversal la perspectiva de género en las prácticas cotidianas, en los equipos de trabajo y en las programaciones institucionales en toda la región iberoamericana.

Este programa creó, en el año 2015, el Premio Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos Óscar Arnulfo Romero, con el cual se reconoce el trabajo de instituciones en la promoción y defensa de los derechos humanos desde prácticas educativas transformadoras, coincidente con principios fundamentales en la EP.

El nombre del premio tiene el propósito de destacar la labor de monseñor Óscar Arnulfo Romero, obispo católico de El Salvador, asesinado por defender los derechos humanos en pleno ejercicio de su responsabilidad, como pastor, en su defensa por el derecho a la vida de la población y los colectivos más vulnerables de su país. En la actualidad, ha concluido la V convocatoria regional.¹⁶

Programa Iberoamericano de Multilingüismo y Promoción de las Lenguas Portuguesa y Española

Este otro programa fue creado a finales de 2018 como Programa Iberoamericano de Difusión de la Lengua Portuguesa. Su primer objetivo fue convertir a la OEI en una institución bilingüe de referencia, como lo es actualmente. Desde entonces también se ha impulsado la cooperación entre las lenguas portuguesa y española, al tiempo que ha puesto en valor los cientos de lenguas de los pueblos originarios, de la región.

En la documentación sobre la Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española (CILPE) del 2023, en Iberoamérica confluyen dos lenguas de origen común, el español y el portugués, que juntas constituyen una comunidad lingüística de unos 850 millones de hablantes repartidos por cuatro continentes, con especial presencia en América, África y Euro-

pa. Según las estimaciones demográficas de las Naciones Unidas, el español y el portugués alcanzarán unos 1200 millones de hablantes a mediados del siglo XXI.

En la Agenda 2030 se percibe la presencia de las lenguas teniendo en cuenta su dimensión educativa y cultural, ya que constituyen un importante factor humano para lograr una educación inclusiva, equitativa y a lo largo de la vida, así como para el desarrollo científico y la valoración de la diversidad cultural, por lo que es necesario promover su uso en una perspectiva intercultural. Se plantea que es importante consolidar la cooperación entre las dos lenguas, basada en la cohesión social, la calidad democrática, el potencial económico y el desarrollo sostenible.

Para abordar el tema sobre los aportes de la OEI, es necesario tomar como referencia las diversas estrategias que utiliza la organización para sus vínculos con las demás instituciones, con entidades de la sociedad civil y con la población en general. Además de los programas, cabe destacar las conferencias iberoamericanas de ministros de Educación y de presidentes de Gobierno, ya mencionadas; por igual realiza reuniones técnicas de especialistas en EPJA de los países miembros y también están las alianzas realizadas con otras entidades de cooperación internacional, las publicaciones especializadas, espacio de consulta con especialistas de la región, y los programas de formación a diferentes niveles, destacándose el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU). Lo mismo que la creación del Instituto Iberoamericano de Formación y Aprendizaje para la Cooperación (IFAC), la creación de cátedras como la Cátedra Pablo Latapi, integrada por once universidades, o la Cátedra OEI de Alfabetización en República Dominicana; la *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* y las convocatorias a otros premios como el Premio Óscar Arnulfo Romero. Son múltiples las acciones de la OEI vinculadas a procesos educativos transformadores en las últimas décadas. Damos constancia de que hemos sido partícipe

16 Sobre este premio, véase <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/premio-derechos-humanos/ganadores-nacionales>.

de algunas de las iniciativas mencionadas a través del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe) y del Ministerio de Educación de República Dominicana.

Es justo hacer mención aquí del aporte luminoso de amigos entrañables de la OEI, como Raúl Leis, de Panamá, secretario general del CEA-

AL; y José Rivero, del Perú, especialista de EPJA (Unesco) en la Oficina Regional de Santiago de Chile. Ambos son importantes colaboradores de la organización e integrantes del comité de expertos que, en los años de la década del 2000, organizó la dirección de la OEI a nivel regional para acompañar el desarrollo del PIA.

2. Educación a lo largo de la vida

La «educación a lo largo de la vida» (ALV) es una expresión acuñada por la Unesco en la década de los años 70 y 80. Desde el llamado Informe Faure¹⁷ (1972), *Aprender a ser*, se retomó la crítica a la educación formal por escritores como Iván Illich, Paulo Freire, Everett Reimer y otros. Ellos promovían que la educación dejara de ser el privilegio de una élite, de un único grupo de edad, dado que como se concebía solo estaba referida a la edad escolar, como si la vida terminara alrededor de los 18 años. La misma debería ser universal, incluyente y permanente.

Posteriormente, el Informe Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, advierte el aprendizaje durante toda la vida centrado en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, y pronostica un aprendizaje de la sociedad para que todo el mundo pueda aprender de acuerdo a sus necesidades e intereses individuales, en cualquier escenario y en cualquier momento de una manera libre, flexible y constructiva.

En el 1996 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), igual que el informe Delors, enfatizaron la importancia del aprendizaje, por lo que la Unesco retomó la expresión *aprendizaje a lo largo de la vida*. Hoy bajo ese nombre se la denomina en la mayoría de los países y en las más diversas instituciones, inclui-

da la OEI.

En este contexto las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), especialmente la V, en Hamburgo, la VI, en Belém, y la VII, en Marrakech, afirman su importancia en todas las formas de educación e incluyen una gran diversidad de aspectos hasta el momento no visibilizados en la EPJA ni diferenciados en las educaciones populares.

En nuestra visión, no miramos de manera dicotómica la EP de la EPJA; es una mirada integral, centrada en las grandes mayorías, excluidas del derecho a la educación desde temprana edad y de donde emergen los hijos del analfabetismo. Desde ellas se realizan prácticas transformadoras con los diversos sujetos jóvenes y adultos, en los diferentes territorios y escenarios.

Las Metas 2021 de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) se enmarcaron en el paradigma del *aprendizaje a lo largo de la vida* y representan un conjunto de metas con objetivos como la protección y la educación integral para la primera infancia, la enseñanza primaria gratuita y de calidad, la educación equitativa para personas jóvenes y adultas, la alfabetización y la eliminación de diferencias de género en la educación. De esa forma se destaca la organización como pionera en el desarrollo de programas sobre el aprendizaje de personas jóvenes y adultas, trabajando para hacer posi-

17 Este reporte fue obra de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, creada por la Unesco en 1970 y presidida por Edgar Faure, exministro francés de Educación. Véase <https://www.uil.unesco.org/es/articles/nuevo-numero-del-ire-el-informe-faure-50-anos-despues>.

ble el aprendizaje a lo largo de la vida, desde hace más de 30 años, antes de la puesta en marcha de la Agenda 2030.

Rosa María Torres refiere:

Todos aprendemos a lo largo de la vida, independientemente de la edad, de quiénes somos, dónde vivimos, si estamos escolarizados o no. En ese sentido, no hay nada nuevo en el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, su adopción actual como nuevo paradigma para los sistemas educativos en todo el mundo enfatiza el reconocimiento de que: Lo

que importa es el aprendizaje, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento que están emergiendo suponen fundamentalmente el desarrollo de sociedades de aprendizaje y comunidades de aprendizaje; el aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país; existen muchos sistemas, lugares, medios, modalidades y estilos de aprendizaje, y es necesario asegurar oportunidades de aprendizaje para todas las personas, durante toda la vida.¹⁸

3. La concepción y metodología de educación popular y su articulación con el derecho a la educación

La visión que desde la OEI se ha promovido sobre la alfabetización y la continuidad educativa con perspectiva de derecho es que la misma ha sido un aporte importante para las políticas gubernamentales más amplias impulsadas en la región. Esa visión ampliada y renovada de la alfabetización implica los fundamentos éticos, pedagógicos y políticos de la EP; lo que implica el diálogo cultural como propuesta metodológica, una visión transformadora de la realidad, una valoración que integra los saberes y aprendizajes del sujeto que aprende, no solo a leer y escribir, sino también a leer y conocer su realidad, la historia y la cultura de su comunidad, de su territorio. Se tienen como referencia los postulados de la educación freiriana en sus fundamentos, prácticas y propuestas metodológicas.

En su trayectoria, la OEI aporta y contribuye con el fortalecimiento de una visión renovada de la

alfabetización y de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), asumiendo la perspectiva de la Educación Popular (EP). Dos grandes desafíos son:

- a) la creación de condiciones para garantizar el ejercicio del derecho a la educación establecido constitucionalmente en la mayoría de los países de la región iberoamericana, y
- b) la articulación de programas emblemáticos de la OEI con aspectos sustantivos de la EP en la región.

Su aporte ha tenido factores múltiples que garantizan eficacia, tales como trabajo coordinado, construcción de alianzas, territorialidad, asistencia técnica, financiamiento, apoyo a formación de alfabetizadores o materiales de calidad. Su intervención toma en consideración el

18 Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría; Entreculturas; Cooperación Española.

acumulado en el contexto regional y nacional, en particular el acumulado en EP su intencionalidad ético-política, emancipadora, dando sentido al porqué y para qué alfabetizar en nuestros diferentes países; así como también el acumu-

lado en EPJA a partir de la multiplicidad de experiencias existentes, de gobiernos, sociedad civil, movimientos sociales, iglesias y empresas, entre otras.

4. Aportes de otras agencias de cooperación a los procesos de EPJA y EP en la región

En el texto sobre los 70 años de la OEI¹⁹ se aborda de manera amplia la naturaleza de la OEI, así como los vínculos y alianzas a nivel mundial. En este sentido, la OEI, ha venido fortaleciendo una alianza estable con diversas organizaciones internacionales como es el caso de Unicef, Unesco, Cepal y la Unión Europea, así como con entidades de la sociedad civil; expresamente, en el ODS 17, priorizando la necesidad de «revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible» y llamando a todos los actores (gobiernos, sector privado, sociedad civil...) a crear alianzas inclusivas a nivel global, regional, nacional y local,

personas y al planeta en el centro, y hacia un multilateralismo renovado e inclusivo.

La alianza se extiende a los programas de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas, así como a programas destinados a la mejora de la calidad, la inclusión y la cobertura educativa en todos sus niveles, como proyectos emblemáticos financiados por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Por igual ha mantenido su compromiso en el sector científico y cultural, a través de los programas de movilidad y divulgación cultural y científica.

Hay que destacar que, en la región, hay otras agencias de cooperación que han hecho aportes al fortalecimiento de la EP y la EPJA. Entre ellas están la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International), que tiene una gran trayectoria de acompañamiento y apoyo financiero con el objetivo de promover la educación de personas jóvenes y adultas.

Desde 1972 DVV International trabaja con diferentes contrapartes y en distintos temas en diversos países de la región. Con CEAAL tiene una gran trayectoria de apoyo y acompañamiento. Otras redes latinoamericanas, además del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe), son la REPEM (Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe), así como la CLADE (Campaña Lati-

La sociedad del siglo XXI y el contexto pospandemia plantearon nuevos desafíos a la educación popular y a la educación de personas jóvenes y adultas

construidas sobre principios y valores, con una visión y metas compartidas que coloquen a las

19 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2019). *El reto iberoamericano: Educación, ciencia y cultura. 70 años OEI*. Editabundo. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/6/34/libro-70-anos-oei-el-reto-iberoamericano-educacion-ciencia-y-cultura.pdf>



Proyecto de la OEI «Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Zonas de Influencia Azucarera ALFAZUCAR 2023», Honduras, 2024

noamericana por el Derecho a la Educación), las cuales se han integrado como socios estratégicos importantes. Desde 2010 el trabajo de la DVV International en Sudamérica se ha centrado en los tres países de la región andina: Ecuador, con una oficina regional en Quito desde 2013; Colombia, con una oficina local en Bogotá desde 2022; y Perú, mediante el establecimiento de una oficina en Lima, la cual ejecuta el Proyecto Perú de la DVV International.

En la década de los 80 algunas de las agencias europeas de cooperación que apoyaron los procesos de educación popular, así como movimientos sociales de la región, fueron la inglesa Oxfam, la de cooperación holandesa Balance (antes Cebemo), la alemana Pan para el Mundo o ICCO (Organización Intereclesiástica para la Cooperación al Desarrollo), entre otras. En todas ellas, a diferencia de la OEI, prácticamente estuvo invisibilizada la EPJA, salvo raras excepciones.

La sociedad del siglo XXI y el contexto pospandemia plantearon nuevos desafíos a la educación popular y a la educación de personas jóvenes y adultas, entre los que se destacan la alfabetización y educación digital, la acreditación de aprendizajes obtenidos en espacios no escolarizados, fuera del sistema formal; la formación en competencias laborales, para afrontar las demandas del mundo del trabajo; el énfasis en competencias transversales que permitan a las personas jóvenes y adultas pensar de manera crítica, actuar con autonomía, responsabilidad, y el ejercicio de una ciudadanía activa, ejercida con dignidad, respeto a sus derechos fundamentales, comprometida con el bien común y con la construcción de sociedades democráticas.

Ante estas nuevas demandas, el Programa Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida (PIALV) se amplía y se redi-

mensiona, centrándose en dos ejes centrales: un medio para acceder a los aprendizajes de trabajar a favor de una educación inclusiva y manera permanente e insertarse en el medio equitativa, así como la educación digital, como laboral.

Para seguir reflexionando y dialogando

¿Cuáles fundamentos impulsa la OEI que son afines con las prácticas de educación popular en Iberoamérica?

¿Cuáles aportes se identifican y valoran como sustantivos de la OEI al ejercicio del derecho a la educación en la región iberoamericana?

De los aportes de la cooperación internacional, ¿cuáles contribuyen al fortalecimiento de movimientos de educadores populares y de EPJA en Iberoamérica, en particular en ALC?

Lecturas sugeridas

- Camilo Recio, M. (2022). *Construyendo sueños: Una década de políticas y gestión para la inclusión educativa de personas jóvenes y adultas 2010- 2020*. Flacso.
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). (2011). Alfabetización y educación básica de calidad, un derecho para personas jóvenes y adultas. Políticas y desafíos. Plan Iberoamericano de Alfabetización. *La Piragua*, I(34). <https://ceaal.org/v3/lapiragua34/>
- Céspedes Rossel, N., Aguirre Ledezma, N., Camilo Recio, M., Osorio Vargas, J., y Ireland, T. (2023). *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe*. GIPE-CEAAL. <https://ceaal.org/v3/libceaal-justiciaedupeja/>
- Hernández, I., Fajardo, F. Soriano, A., y Rueda, J. (2004). *Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Iberoamérica. PAEBA, 2000-2003*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/175720/free_download/
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2019). *El reto iberoamericano: Educación, ciencia y cultura. 70 años OEI*. Editabundo. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/6/34/libro-70-anos-oei-el-reto-iberoamericano-educacion-ciencia-y-cultura.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2021). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <https://oei.int/publicaciones/metlas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Unesco, Unicef, Cepal (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Unesco; OREALC; Unicef; Cepal. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>



05

Desafíos actuales, vigencias y apuestas de la educación popular en Iberoamérica

América Latina y el Caribe





Crisis civilizatoria contemporánea y el accionar de las nuevas derechas: escenarios y desafíos del contexto global para educadores populares en nuestra América

María Rosa Goldar
(Argentina)

Tenemos que hablar del derecho a la educación a lo largo y a lo ancho de la vida.

NOEL AGUIRRE

[Como educador/a] no tienes otro lapso de tiempo en el que moverte sino la cotidianidad del pueblo y tuya, pero tienes que atravesar hasta llegar a un punto en que mires desde lejos esa misma cotidianidad y la entiendas como tal. Solo así es posible rehacer la cotidianidad.

PAULO FREIRE, *Tras las huellas de Paulo Freire*

Lo personal es político.

(Afirmación de cuña feminista)

Introducción

Legí estas tres evocaciones como entradas de inicio de este texto sobre los desafíos actuales, vigencias y apuestas de la educación popular, reconociéndome en ellas y haciendo de las mismas el tono desde el cual compartir algunas reflexiones. Este texto que, al constituirse en homenaje al querido compañero y maestro Noel Aguirre, quiero plantearlo como una forma de abrir sentipensares en tiem-

pos tan difíciles de transitar y más aún de comprender e interpretar. Y, sin embargo, es justamente en estos tiempos en los que se necesita intentar esbozar ideas con sentido, ya que son momentos tan paradójales para nuestra América.

Tiempos en que seguimos siendo tercamente esperanzadores, cobijándonos en los recuerdos, buceando en los legados y afirmándonos en las hue-

llas de aquellos/as con quienes caminamos esta opción de ser educadores/as populares comprometidos con los destinos de las mayorías populares en estas tierras latinoamericanas y caribeñas. Son tiempos en que estamos desafiados a transcurrir con paso propio (a pesar de incertidumbres, perplejidades y desolaciones varias), afirmándonos en esas intuiciones individuales o colectivas que puedan dar pistas para reflexionar hoy, sin pretensiones de constituirse en verdades absolutas.

Tiempos en que nuestro caminar se torna incierto, nuestro mirar perplejo y nuestros horizontes parecen ensombrecerse: por momentos, por la tristeza de la partida incomprensible de seres así, tan sencillos y a la vez tan indispensables como nuestro querido Noel; el compañero a quien es posible reconocerlo como tan hijo de su tiempo y tan profeta

de aquello que, al mismo tiempo que se balbucea, se anuncia, apenas se muestra y solo se delinean algunos trazos, es preciso transformar.

Escribir sobre la crisis civilizatoria de estos tiempos es un desafío que me ha requerido sobre todo aquietamiento del sentir y pensar para poder poner en palabras aquello que nos gustaría poder pensarlo con personas como Noel, que se atrevieron a asumir desafíos, confrontar intereses, interpelar verdades y, sobre todo, saberse sin verdades definitivas ni absolutas. Un caminante, un educador popular cabal cuya memoria nos sigue interpelando e invitando a comprender, interpretar y transformar, decir y hacer, reflexionar y actuar. Ojalá siempre lo hagamos con la coherencia, lucidez, compromiso y sencillez que conocimos de Noel.

Por qué hablar de crisis civilizatoria

Hace ya un tiempo que venimos pensando los desafíos de la educación popular (reconociéndola ya como educaciones populares por la vastedad de procesos y experiencias que se cobijan y se reconocen en ella, y como un intento de abrazo plural y diverso) en el marco de una crisis civilizatoria de carácter sistémico y de alcances globales. Crisis que actualmente, sin embargo, es necesario no seguir mirándola o analizándola desde los efectos socia-

les, ambientales y culturales producidos por las decisiones e intereses económicos, o por las apuestas de desarrollo y crecimiento económico, sino que tenemos que incorporarle los valores y los sustentos de carácter ético sobre los que se apoyan. Esta crisis de orden global y sistémica, producto de un capitalismo voraz que se articula con las formas de dominación patriarcales, coloniales y racistas, hoy cobra fuerza en todas las dimensiones de la vida. Así, a la crisis civilizatoria que caracterizábamos hace unos años como sistémica, ahora debemos agregarle que la crisis se produce en el seno de sociedades en las que están ganando cada vez más poder y hegemonía, proyectos de exterminio y genocidio como forma corriente, «normalizada», de afrontar los problemas contemporáneos.

La crisis se produce en el seno de sociedades en las que están ganando cada vez más poder y hegemonía proyectos de exterminio y genocidio como forma corriente, «normalizada»

Uno de los problemas de alcance global en los que se expresa esta crisis civilizatoria es en los procesos migratorios. Producto de guerras, de desplazamientos, de problemáticas socioeconómicas que van desde la hambruna y violencias de variadas índoles hasta las búsquedas de mejores opciones vitales, grandes sectores poblacionales se desplazan hacia las metrópolis y los países centrales, en muchos casos como única salida y en otros como búsquedas de supuestos futuros



Proyecto de la OEI, «Apoyo al desarrollo de una cultura evaluativa en los centros educativos», República Dominicana, 2024.

mejores. Las respuestas de los gobiernos de los países receptores son cada vez más cruentas, violentas e inhumanas. Legislaciones migratorias excluyentes, acuerdos entre países para limitar las migraciones y accionar represivo en las fronteras, han dado lugar a la expansión de grupos del crimen organizado en torno a los flujos migratorios, con acciones cada vez más violentas.

Otro aspecto central de esta crisis civilizatoria está dado por los efectos que el indiscutible e inocultable cambio climático tiene sobre todo hacia las poblaciones vulnerabilizadas, tanto en ámbitos rurales como en las grandes ciudades. Sobre ellas recae el mayor peso de catástrofes de distinta índole: inundaciones, desprendimientos de tierra o sequías prolongadas, entre otras.

Asimismo, es verificable el empobrecimiento, el crecimiento de la brecha de desigualdad y las precarias condiciones de integración social por vía del trabajo

que hoy ponen la problemática laboral como otro de los aspectos de esta crisis que describimos.

Este panorama sombrío, en el que no nos extendemos por razones de espacio, se conjuga con el creciente descontento de las sociedades y el descreimiento en las democracias liberales, y en los precarios modelos de bienestar social como formas de convivencia social. Pareciera que el escenario democrático de disputa política ya no solo no da respuestas a las demandas ni expectativas para afrontar, aminorar y mucho menos transformar las condiciones que generan esos problemas señalados, sino que, en crecientes sectores de la población, hay un agotamiento y descreimiento en esas posibilidades de las democracias como salidas a estos problemas.

Asimismo, son desconocidos y deslegitimados los organismos supranacionales y los acuerdos alcanzados en distintas instancias sobre la vi-

gencia de los derechos humanos y las garantías básicas de tratamiento humanitario de resolución de conflictos. Todo parece regido por sistemas incapaces de regular mínimamente las condiciones internacionales en momentos de una grave crisis humanitaria, como lo que se ve a diario con el genocidio en Gaza, en la prolongación de la guerra en Ucrania y en la perpetuación de la crisis política, social y económica en Haití.

Frente a ello ha crecido, ya no solo en los sectores en los cuales siempre se ha concentrado el poder económico, en grupos conservadores tradicionales, sino también en capas de sectores populares, el apoyo a grupos y actores fundamentalistas y de derecha como propuestas políticas de supuesto ordenamiento social. Derechas indolentes y que apelan al exterminio (de poblaciones, ideas, sujetos) como forma de acción política; que no solo dispensan discursos de rechazo a lxs diferentes (discursos que alientan acciones misóginas, homofóbicas, aporofóbicas, racistas, xenófobas) sino que también son llevados a la acción ya sea desde el poder gubernamental o como fuerzas fácticas.

Sin embargo, la aceptación primero y el ascenso luego de estas nuevas derechas (que tienen algunos rasgos que las acercan a constituirse como verdaderos neofascismos) tienen como punto de anclaje el haber podido captar y canalizar políticamente buena parte del *desencanto* antes señalado de grandes sectores de la población frente a lo que podemos llamar las promesas incumplidas de las democracias liberales y de los sistemas de bienestar social.

Así, las sociedades latinoamericanas parecieran hoy estar en un período en el que es posible verificar la polarización de propuestas políticas. Por una parte, fuerzas políticas democráticas que hacen un reconocimiento de estas crisis y muestran la necesidad de afrontarlas y de garantizar condiciones de dignidad a la mayor parte de la población. Y, por otra, fuerzas políticas que, partiendo del negacionismo tanto de las conquistas sociales desde la posguerra hasta hoy como de las crisis que entrañan los modelos económicos extractivistas, imponen sus proyectos e ideas por formas cada vez más antidemocráticas, violentas y represivas.

A modo de cierre

Nuestros desafíos como educadores/as populares se inscriben en la complejidad y multidimensionalidad de la crisis someramente descrita y continúan asentándose en la convicción freiriana de esa terca, pero no ingenua, esperanza. Esto implica posicionarnos frente a la crisis como una oportunidad y resignificar, temporal y territorialmente, el carácter emancipatorio de nuestro quehacer educativo.

Hoy se requiere hacer educación como un acto liberador en diversos escenarios, procesos y con distintos sujetos. Sujetos que se reconozcan en nuevos escenarios e inéditos retos y que

se recreen en resistencias y rebeldías que busquen construir los inéditos viables a los que nos invitaba Freire. Sujetos que, tomando como punto de anclaje el encuentro y la celebración de la vida, construyan política, pedagógica y éticamente procesos educativos de dignidad frente a la necropolítica de los poderes fácticos. Sujetos que, ante las variadas violencias, engendren proyectos dialógicos y recuperen saberes invisibilizados y así, recreen educaciones populares en diversos ámbitos y procesos en la búsqueda de hacer realidad el derecho a la educación a lo largo y ancho de la vida, como nos pedía Noel.

Bibliografía citada

- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido* (3.a ed.). Siglo XXI Editores.
- Monclús, A. (2007). Pedagogía de la contradicción. Entrevista con Paulo Freire. En Y. Rocha Gutiérrez (Coord.), *Tras las huellas de Paulo Freire*. IPADE; CEAAL. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15175/3/100voces.pdf>

Educaciones populares y epistemología del Sur: catorce desafíos epistémicos en tiempos de un capitalismo en morición o morimiento¹

Benjamín Berlanga Gallardo
(México)

En las educaciones populares en América Latina, estamos empeñados en profundizar en un pensamiento propio como respuesta al pensamiento colonial de la razón absoluta asociada al dominio del capital. En ese sentido, nuestro pensamiento ha de ser un «pensamiento de vaivén». Hemos de ir más allá en la construcción de un modo de pen-

sar, al mismo tiempo que hemos de estar aquí para hacer la crítica del capital tal y como atraviesa nuestras vidas: el develamiento y reivindicación de lo propio no anula nuestra pertenencia a la lógica del capital, a sus movimientos; el capital no está afuera como el enemigo a vencer. Nosotros hacemos también al capital, nosotros nos rebelamos contra su dominio.

DESAFÍO 1. Ir más allá para que la reivindicación epistémica no se convierta en aislamiento

Las epistemologías del Sur se hacen visibles como un modo de emergencia y presentación de las epistemes negadas en el proceso colonial que está vigente. Reivindican la categoría de «Sur» como categoría geopolítica, ideológica y teórica y como «metáfora del sufrimiento humano». En las educaciones populares, las epistemologías del Sur han encontrado un lugar que ha posibilitado, alimentado y sustentado múltiples diálogos interculturales. Aviso para navegantes que somos: la emergencia y consolidación de

epistemes y cosmogonías para saber y representar el mundo, que forman ya parte del acumulado de las educaciones populares —y que han alimentado «la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera» (Mejía, 2015)— tienen que seguir alimentando la apertura de las educaciones populares hacia diálogos interculturales cada vez más amplios y no ser factor de clausuras identitarias que aíslan.

¹ Morición: n. fem. Acción o hecho de morir. [...] Es informal y festivo. Etimología. De *morir* y *-ción*, como imitación festiva de otros derivados en *-ción*. Variantes: *morisión*. Alternativas: morimiento. En DiccET, *Diccionario del español de todos*. Recuperado en abril 2024 de <https://diccet.com/2020/09/30/moricion/>

DESAFÍO 2. Evitar la resistencia como encierro, como nuevo «provincialismo de pensamiento»

Históricamente, desde el Sur como espacio geográfico, cultural y político negado, reivindicar modos de pensar propios se presenta como resistencia, como desplazamiento construido que va desde la razón entronizada a lo propio. El pensamiento surgido en el Sur está obligado a ser universal: no solo tiene que considerar modos de pensar y pensamientos propios (cosmogonías, representaciones del mundo, explicaciones del mundo),

sino que tiene que considerar críticamente a la razón dominante y a otros modos de pensamiento para afirmarse. Establecido ya un campo de pensamiento, «un acumulado» de pensamiento, como dice atinadamente Marco Raúl Mejía, el riesgo es quedarnos atrapados en ese acumulado y devenir en un «provincialismo de pensamiento», tanto como lo ha hecho la razón dominante y sus pensadores, que solo se miran en lo que piensan.

DESAFÍO 3. Buscar la universalidad pluriversa en el pensamiento

En las educaciones populares, la apropiación de las epistemologías del Sur tiene que ser el movimiento de un pensamiento abierto que busca lo (im)posible: una universalidad pluriversa de pensamientos, sumando y sumando y sumando, abriéndose a una interculturalidad universal siempre por conquistar. Si el pensamiento de la razón desde su surgimiento ha resultado «provinciano» encerrado en sus fronteras y campos, al mismo tiempo que dominante y avasallador, lo que hace al engaño de una universalidad de pensamiento que resulta tan violenta como triste, la construcción de otro pensa-

miento desde las educaciones populares ha de ser abierto, plural, siempre de suma, anhelando multitud de encuentros de pensamiento que abonen esa universalidad pluriversa. En las educaciones populares adquiere vigencia la necesidad de corregir la episteme de «(supuestas) razones absolutas y evidencias irrefutables» por un pensamiento de la diversidad, la diferencia, la contradicción y de «hacer la crítica contextual de la razón entronizada como *Ley*»: promover una episteme desde la «resurrección de la carne» (Fornet-Betancourt, 2006).

DESAFÍO 4. Hacer visibles las revueltas contra la razón

Siempre quedan espacios para una revisión crítica de los esfuerzos de las epistemologías del Sur y de los pensamientos decoloniales: desde las educaciones populares es necesario hacer la revisión de la correspondencia que se establece entre razón y colonialidad como «caras de la misma moneda». Es cierto que este énfasis permitió develar, revelar la forma en que el triunfo

de la razón va aparejado con el proceso de colonialidad. Sin embargo, también es cierto que la equiparación hace invisibles las revueltas contra la razón que surgen a la par de su dominancia en el pensamiento moderno. Hemos de hacer ese reconocimiento e ir hacia esas revueltas de la razón porque de ellas también proviene la educación popular.

DESAFÍO 5. Reconocer que las educaciones populares abrevan de la revuelta contra la razón (y también del pensamiento de la razón misma y aun así resultan incendiarias)

Las educaciones populares abrevan para su constitución como pensamiento propio de esa contrahistoria del pensamiento moderno que se opone a la soberbia de la razón y, a más, abrevan del mismo pensamiento de la razón dominante. En la lectura situada desde el Sur devienen en pensamiento liberador. El pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez abrega del racionalismo y la Ilustración; la pedagogía de Freire abrega lo mismo de Dewey que de una lectura de Marx, del personalismo de Mounier y de la filosofía de

Jaspers, que son revueltas contra la razón. ¿Y si pensamos desde este otro lado? Desde la evidencia de una «contrahistoria» del triunfo de la razón, de la entronización de la razón en la modernidad; ¿y si pensamos que esta «contrahistoria» suma en la conversación no solo sobre las «razones» para cuestionar los modos de la razón dominante, sino en la fecundidad de un diálogo intercultural que nos abre a una creciente universalidad del pensamiento, que va a más, que nos obliga a más?

DESAFÍO 6. Intentar hibridaciones de pensamiento

Por eso, y sin temor, en las educaciones populares tenemos que intentar una y otra vez hibridaciones de pensamiento. Un híbrido es un organismo vegetal o animal que resulta del cruce de dos organismos de subespecies o especies distintas: el centauro, la esfinge, el minotauro. Po-

demos pensar así en el ejercicio de hibridación de pensamientos como el cruce de dos ideas de perspectivas diferentes que se articulan y, en su articulación, dan lugar a nuevos modos de comprensión de la realidad, porque generan un pensamiento híbrido para explicar y mostrar algo.

DESAFÍO 7. Repensar la episteme en la que se fundamentan las educaciones populares

En este marco repensar la episteme en la que se fundamentan las educaciones populares es quizá uno de los retos centrales y más delicados. Las epistemologías del Sur no solo apelan a cosmogonías regionales y a modos de elaborar saberes, sino que, además, en su presentación muestran las limitaciones de la razón soberbia y entronizada como explicación

del mundo. Las educaciones populares han de asumirse no solo como colocación desde las epistemes negadas del Sur, sino entonces también como crítica de la razón soberbia, y eso supone mirar las construcciones epistémicas propias a la luz de los enriquecimientos de pensamiento de la revuelta contra la razón dominante.

DESAFÍO 8. Salir del encierro sujeto-objeto como posición epistémica

Necesitamos establecer, en la comprensión del mundo desde la epistemología del Sur, un giro que nos saque del encierro sujeto-objeto: mirar el mundo no como mundo que está fuera de nosotros y que hemos de «leer» objetivamente para saber lo que hemos de hacer, sino como mundo que estamos produciendo, como dolor

que nos está doliendo, como rabia en la que rabiamos el mundo: mientras veamos nuestras luchas como algo externo a —o incluso desvinculado de— el capital, la máquina seguirá felizmente proclamando no es suficiente, no es suficiente (Vela, 2022).

DESAFÍO 9. Recuperar la categoría social del capital para nombrar lo que nos pasa

En las educaciones populares tenemos que recuperar la categoría de capital como relación social para entender lo que pasa: el capital como dinámica social lo devora todo y nos muestra que la desigualdad y la injusticia social no son solo el resultado de su dinámica, sino que, antes que otra cosa, son la condición de su existencia: si perdemos el concepto de capital, perderemos todo sentido de la dinámica social y la urgencia del apuro en que nos encontramos (Holloway, 2019). Recuperar en nuestras lecturas la categoría del capi-

tal como relación social es regresar a mirar en lo que pasa las contradicciones del capital y dejar de ver al capital como un ente exterior a nosotros contra el que luchamos: nosotros hacemos al capital, nosotros somos la crisis del capital. No es desde el neoliberalismo, no es desde la sociedad injusta, no es siquiera desde el capitalismo cognitivo que, ante todo, sigue siendo capitalismo; es desde el capital como relación social basada en la contradicción desde donde tenemos que mirar lo que está pasando.

DESAFÍO 10. Mostrar al capital como contradicción y asumir que es necesario pensar desde su lado moridor

Está bien hacer visibles los cambios en la dinámica del capital en este tiempo. Está bien mostrar los cambios de época y civilizatorios. Pero lo importante es mostrar las contradicciones del capital, hacer la crítica de la economía política del capitalismo. Y hoy, más allá de lo que aparece como una reconducción del capital con la predominancia de la tecnología, lo que hay es su crisis final: el capitalismo ha agotado su tiempo histórico en tanto que el

principio que lo sostiene, la producción de valor, parece haber alcanzado su techo histórico. La única manera que tiene hoy el capital para reproducirse es exacerbando «la depresión social» y la «aniquilación de la biosfera»: un proyecto de muerte, su lado moridor que produce «morimiento» de subjetividad, de sociedad y de naturaleza. Lo que hay, dice Corsino Vela, es una ausencia de futuro del capital, y es una *muerte sin fin* en tanto esa

ausencia real de futuro abre paso a la descomposición y al derrumbe que se manifiesta en el «declive de las formas de civilización» y en el «quiebra general del marco referen-

cial, simbólico material y práctico que hasta ese momento constituía el universo histórico en el que se desarrollaba la vida de la gente» (Vela, 2022).

DESAFÍO 11. Acceder a otros puntos de partida que la lectura objetiva de la realidad

En ese sentido, las educaciones populares que intentamos han de deslizarse hacia puntos de partida epistémicamente plurales, más allá de la construcción de «la lectura de la realidad» como objetivación del mundo. ¿Y si nos colocamos en el grito como modo de pensamiento? Entonces nos colocamos en la «encarnación» en nuestros

cuerpos de las contradicciones del capital. Este sería, dice Holloway (2019), nuestro punto de partida: un grito que es contradicción del capital, rechazo de un mundo que sentimos equivocado, la negación de un mundo que sentimos que es negativo. Hay que mirar la contradicción porque nosotros somos la contradicción del capital.

DESAFÍO 12. Renunciar epistémicamente a la «emancipación tutelada»

En las educaciones populares debemos «remonstrar» definitivamente la tentación permanente de explicar el mundo «para y por el que no sabe», «para y por el que no puede», y de establecer programas en su nombre para concientizarlo. La crisis del activismo social, de los programas de salvamento del otro (el pobre, el explotado, el negado, el excluido, siempre el otro) es resultado de la lectura trucada de la realidad; una lectura que, por un lado, ha naturalizado al capital des-

pojándolo en esa operación de su condición de relación social para colocarlo como mecanismo económico que hay que develar, identificando la miseria social creciente como «resultado contingente» de la operación de la economía y el Estado bajo los intereses y conducción de la clase capitalista; y que, por otro lado, ha dividido el mundo entre los que saben y aquellos que necesitan explicaciones de los que saben (Rancière y Bassas, 2019).

DESAFÍO 13. Desplazarse del sujeto de la conciencia al sujeto encarnado

Decimos *hacer conciencia* y quedamos atrapados en las redes de la conciencia, en su luz, y no sabemos *navegar la noche que vivimos*. «La conciencia no es hija de la noche, huye de ella, como en el mito de la caverna quiere ir a la luz. Queremos ser sujetos de la conciencia. Es nuestra herencia ilustrada» (López Petit, 2015), contra la que hemos de rebelarnos. El sujeto au-

tónomo, sujeto de la conciencia, aparece como un sujeto solitario: «La conciencia está siempre sola. La razón es solipsista» (Mèlich, 1995). El peligro no está en su soledad, el peligro es otro:

Su peligro no consiste en tal soledad, sino justamente en todo lo contrario. La razón occidental (europea) está sola no porque no pueda

salir de sí misma, sino porque aparece como ilimitada, como arrogante. El conocimiento no supera la soledad. El yo racionalista está solo porque todo lo engulle y posee, porque no admite la diferencia y la alteridad. (Mèlich, 1995)

Por eso, para navegar la noche que vivimos, tenemos que transitar una y otra vez del su-

jeto de la conciencia al sujeto encarnado, encontrar en la vibración afectiva de la carne la fuerza que nos mueve, las razones del corazón que la razón no entiende, como explicaba Pascal, el reconocimiento del otro o de la otra, y la capacidad para salir de la impotencia. ¿Esto es abonar en el *sentipensar* o es más allá?

DESAFÍO 14. Aprender a poner el cuerpo

En nuestras pedagogías y en la colocación epistémica que intentamos, tenemos que desplegar en primer plano la fuerza de la indignación y del deseo («nadie sabe lo que puede un cuerpo», dice Spinoza) e intentar lo que ya hacemos en nuestras luchas, una crítica como un «poner el cuerpo»:

El problema de la crítica ha sido tradicionalmente un problema de la conciencia. Hoy es un problema de cuerpo. ¿Cómo encarnar la crítica? ¿Cómo hacer que el pensamiento crítico tome cuerpo? Si la crítica había combatido tradicionalmente la oscuridad, hoy tiene que combatir la impotencia. El mundo global está entera-

mente iluminado. Nuestras conciencias están deslumbradas. No hay nada que no veamos: la miseria, las mentiras, la explotación, la tortura, la exclusión, etcétera, se exponen a la plena luz. Y, sin embargo, qué poco podemos. Sobre nosotros. Sobre el mundo. Podemos decirlo todo y sin embargo no tenemos nada relevante que añadir. Encarnar la crítica no es encontrar la palabra justa, ni complacerse en los jardines de la buena conciencia, ni vender a las instituciones la solución más barata. Encarnar la crítica significa plantearse hoy cómo subvertir la propia vida de manera que el mundo ya no pueda ser el mismo. (Garcés, 2006)

Bibliografía citada

- DiccET (s.f.). Morición. En *Diccionario del español de todos*. Recuperado en abril 2024 de <https://diccet.com/2020/09/30/moricion/>
- Fornet-Betancour, R. (2006). Interculturalidad o barbarie: 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Comunicación*, 1(4), 27-49. <https://doi.org/10.12795/comunicacion.2006.v01.i04.01>
- Garcés, M. (junio 2006). Encarnar la crítica. Algunas tesis. Algunos ejemplos. *Transversal Texts*. <https://transversal.at/transversal/0806/garces/es>
- Holloway, J. (2019). Chapter 11. The Train. En A. C. Dinerstein, A. García Vela, E. González, y J. Holloway (Eds.), *Open Marxism 4: Against a Closing World*. Pluto Press.
- López Petit, S. (2015). *Hijos de la noche*. Tinta Limón Ediciones.
- Mejía J., M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128. <https://doi.org/10.19053/22160159.3765>
- Mèlich, J.-C. (1995). La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas. *Enrahonar*, 24, 145-154. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.611>
- Rancière, J. y Bassas, J. (2019). *El litigio de las palabras. Diálogo sobre la política del lenguaje*. Ned Ediciones.
- Vela, C. (2022). *La sociedad implosiva*. Traficantes de Sueños.

Retos actuales y futuros para la educación popular feminista

María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo
(México)

Hoy, ante la coyuntura actual y frente a las exigencias de las nuevas formas que adquiere el capitalismo salvaje² en la región de América Latina y el Caribe; hoy que ahondan las desigualdades de género, reproducen formas de sometimiento y opresión, y otros muchos problemas más, nos obliga a entablar un diálogo franco y sincero en el seno del movimiento feminista para precisar los retos de nuestros desvelos por transformar la sociedad en la que vivimos, profundizar en las prioridades de nuestras luchas y definir el

contenido ético-político de nuestra tarea educativa.

Los retos que aquí planteo son el producto de algunas reflexiones colectivas no concluyentes, sino que, por el contrario, son una invitación, para quienes se sientan parte del movimiento de la educación popular feminista, a fortalecer el ideario político común ante la zozobra, la incertidumbre e incluso el desánimo que se opone al devenir presente y futuro que queremos construir y la esperanza que debemos tener frente al cambio social que deseamos.

Retos para la educación popular feminista ante las exigencias de la era digital

Ningún reto llega solo; por el contrario, este se construye, se piensa, se sueña y se concreta en la realidad particular en la que se enfrenta. Por ello, para hablar de los retos de la educación popular feminista en la actualidad, es ne-

cesario analizar en forma sucinta la situación que prevalece en los primeros años del siglo XXI, y aun desde antes que terminara el siglo XX, en la región latinoamericana y caribeña. Tal situación se caracterizó por altos índices de

2 Según el economista Bernardo Kliksberg, «el capitalismo salvaje crea monopolios y controla el mercado, que operando a través de las multinacionales genera una enorme desigualdad social. Los pocos ricos son cada vez más ricos y la mayoría de pobres se vuelven cada vez más pobres. [...] El capitalismo salvaje pretende eliminar totalmente al Estado de su tarea de contralor, regulador, para adueñarse, a placer, del mercado. Esta práctica, promovida por economistas ortodoxos, es la que está generando cada vez más pobreza en el mundo». Capitalismo salvaje es criticado por experto (19 de septiembre de 2013). *ABC Color Digital*. <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/economia/capitalismo-salvaje-es-criticado-por-experto-619796.html>

Véase también Juan Clos, C. (26 de febrero de 2020). ¿Qué es el capitalismo consciente o *conciups càpitalism*? *IEBSchool*. <https://www.iebschool.com/blog/capitalismo-consciente-o-salvaje-digital-business/>

pobreza, marginalidad, desigualdades, narcotráfico y la imposición de la innovación tecnológica como forma que adquiere la nueva era de la acumulación capitalista, bajo el interés de los organismos financieros internacionales y las empresas transnacionales por acrecentar sus riquezas.

Los primeros años del siglo **xxi** no mejoraron la situación anterior, sino que se complicó con la pandemia, aumentaron así los casos de abuso sexual, los feminicidios, la inseguridad, la zozobra y la criminalidad; crecieron las expresiones de odio, de rechazo y de exclusión en nuestras sociedades, alentadas por posiciones conservadoras que fomentan el individualismo y se oponen a las distintas manifestaciones del feminismo.

El nuevo siglo llegó aunado a los cambios drásticos en la producción, la distribución y el consumo que trajeron consigo el uso de plataformas digitales, la inteligencia artificial y las redes sociales. Esos cambios, sin duda, nos han afectado de manera diferenciada en nuestras formas de vivir y convivir, sentir y comportarnos, pues las brechas de género se acrecientan al considerar la cantidad de personas, en particular de mujeres, que no cuentan con un teléfono inteligente o con luz en sus comunidades.

Nos enfrentamos así a diversos retos que implican una determinada posición ética-política respecto a la educación popular feminista, tanto en nuestros países como también en el conjunto de organizaciones y redes de América Latina y el Caribe. Por lo anterior, los retos que esgrimimos a continuación deben someterse al escrutinio de quienes somos parte del movimiento de la educación popular feminista y tienen el propósito de desanudar los nudos, transformar los conflictos y fortalecer nuestro compromiso con el devenir de cambio de la realidad que vivimos actualmente, de tal suerte que nos lleve a delimitar las agendas para que la educación popular feminista siga siendo el instrumento que nos ha permitido abrir veredas y caminos de libertad, paz y justicia en toda nuestra América Latina y el Caribe.

Estos retos son los siguientes.

Análisis de la coyuntura

La centralidad de los propósitos políticos de nuestras formas de asumir la educación popular feminista, en nuestros contextos particulares, requiere de un análisis profundo. Para este análisis es necesario preguntarnos lo siguiente: ¿de qué manera nos interpela la coyuntura actual a quienes somos parte de la educación popular feminista vinculada a nuestros pueblos y territorios de América Latina y el Caribe?

Conceptualización de la educación popular feminista

Esta es la expresión del análisis de las muchas formas tradicionales impuestas de asumir una educación que doblega y que calla, y de construir conocimientos que se apegan a nuestros anhelos de libertad y justicia. Así, en diversas publicaciones y reuniones, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC), entre otras, plantean que los principios que constituyen la conceptualización de la educación popular feminista se basan en el ser anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial. Estos principios debemos llevarlos al terreno de nuestras luchas de tal forma que puedan ser una guía que transforme nuestras prácticas para que estos tengan un sentido contestatario y emancipador.

En este sentido cabe retomar, desde la diversidad, lo que se acordó por consenso en el Encuentro de Educación Popular Feminista del CEAAL en febrero de 2018 acerca de la educación popular feminista, tal como recuerda Lucrecia Williner:

La Educación Popular Feminista es un proyecto político pedagógico que cues-

*tiona las relaciones de poder patriarcales en las estructuras socioeconómicas, políticas y socioculturales, a nivel individual y colectivo con un enfoque que es transformador de las relaciones sociales y con la naturaleza. Parte de los espacios y territorios en una acción comunitaria y colectiva que deconstruya las diferencias entre los roles, recuperando los saberes y la memoria.*³

Transformar la realidad

El objetivo último de nuestro quehacer es la transformación de la realidad social, política, económica y cultural con nuestros pueblos.

De ahí que la apuesta de la defensa de ciertos colectivos debe ser integradora dentro de nuestro movimiento y al lado de otros movimientos sociales.

Esfuerzo colectivo

Nuestro quehacer educativo siempre será un esfuerzo colectivo que aglutina a las organizaciones populares, campesinas, obreras, de los pueblos originarios, de las disidencias sexuales, por lo que la lucha debe estar enfocada al reconocimiento y el aprecio por la diversidad y en contra de los estereotipos sexistas, racistas y patriarcales. De igual manera, debemos apelar a la ética de los cuidados como una responsabilidad del Estado y con un sentido profundamente comunitario y colectivo que nos abrace para reflexionar y actuar con otras personas.

Coherencia pedagógica

Este es un reto más porque no basta con tener vigorosos principios de la educación popular feminista si estos no van acompañados de una pedagogía que los lleve a la acción, así como imponer ciertos contenidos educativos sin que medie el diálogo en una relación educativa y se desarrolle la «curiosidad epistemológica»,⁴ porque de lo contrario tales principios caerían en una retórica discursiva.

Necesitamos acoger una pedagogía feminista, como lo diría Claudia Korol,⁵ que se vuelva inconveniente, que tienda a desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario; una pedagogía que parta de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida.

Asimismo, debemos poner de relieve lo que señala Lucrecia Williner:

Reivindicamos la alegría sin perder la indignación, defendemos nuestros territorios cuerpo-tierra-naturaleza, [...] reivindicamos la sanación como camino político, para la emancipación y liberación, recuperamos la memoria de nuestras ancestras, como entramado histórico y memoria colectiva; las resignificamos y reivindicamos en cada lucha.

*Somos educadoras populares de Abya Yala, seguimos caminando juntas, tejiendo las revoluciones cotidianas, para construir más feminismos que nos habiten y nos contengan.*⁶

Y lo hacemos desde el amor y la ternura.

3 Williner, L. (2022). Abriendo caminos... Educación popular feminista en CEAAL. *La Piragua*, (49), 9-16. <https://ceaal.org/v3/lapiragua49/>

4 Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n5Supl.80620>

5 Korol C. (Coord.). (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En Pañuelos en Rebeldía, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 922). Editorial El Colectivo; América Libre. <https://base.socioeco.org/docs/hacia-una-pedagogia-feminista.pdf>

6 Williner, L. (2022). Abriendo caminos... Educación popular feminista en CEAAL. *La Piragua*, (49), 9-16. <https://ceaal.org/v3/lapiragua49/>

Relación dialógica entre el aprender y el enseñar

La relación dialógica entre el aprender y el enseñar es un principio metodológico de la educación popular feminista, pero, para lograrlo, es necesario comprender que el enseñar exige, entre otros aspectos, rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de las y los

el pensamiento ético y político en torno a los feminismos y la pedagogía crítica.

Frente a la innovación tecnológica

Hoy más que nunca debemos someter al debate de manera seria cómo podemos utilizar, sin que nos arrasen y nos sigan imponiendo desde las lógicas del capitalismo, las nuevas tecnologías de la comunicación, las redes sociales y las plataformas digitales, y la inteligencia artificial, para que estén al servicio de nuestras luchas.

Debemos apelar a la ética
de los cuidados como
una responsabilidad
del Estado y con un
sentido profundamente
comunitario

estudiantes, estética y ética; exige riesgo, rechazo de cualquier forma de discriminación y la asunción de la identidad cultural.⁷ Por ello la formación que recibamos y/o brindemos a los grupos u organizaciones con quienes promovemos procesos de educación popular feminista debe rebasar con mucho los videos cortos, los tiktoks y los panfletos que minimizan

Construir experiencias de paz y de transformación de los conflictos

Discutamos en el interior de nuestras organizaciones actitudes patriarcales, divisionistas, de descalificación y discriminación que contradicen nuestros anhelos de igualdad, solidaridad y *no-violencia*.⁸ Construyamos, por el contrario, una cultura de paz y de transformación de conflictos en nuestras organizaciones y con quienes trabajamos, lo que implica pasar de la «pedagogía de la crueldad», como la definió Rita Segato, a la pedagogía de la esperanza, como la llamo Paulo Freire.⁹ Esta es una tarea urgente de la educación popular feminista de América Latina y el Caribe, una tarea ineludible para los tiempos de cambio que vivimos en la actualidad.

7 Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

8 Pincheira Torres, I. (2010). Reseña de «Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política», de Mario López Martínez. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 9(26). La *noviolencia* como un solo vocablo, tal como la concibió Mahatma Gandhi, es un concepto que tiene dos acepciones: a) como métodos y procedimientos de lucha político-social no armada, pero bajo la concepción del *poder social*, y b) como denuncia a la cultura de la guerra y de la violencia: armamentismo, militarismo, sexismo, etnocentrismo, competitividad destructiva, etc., y como construcción y difusión de una *cultura de la paz* (derechos humanos, solidaridad, reparto de la riqueza, derecho a la paz, etc.).

9 Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.

Construir ciudadanía y el desafío de tejer redes y movimientos sociales a nivel local, regional y mundial

Timothy Ireland
(Brasil)

En este breve texto pretendo discutir cómo los actuales desafíos a los que se enfrenta la humanidad han alterado profundamente lo que entendemos por ciudadanía y por ser ciudadano. Y también cuál es el papel de las redes educativas y de los movimientos sociales en la construcción de esta nueva práctica.

Decir que la ciudadanía es el conjunto de derechos y deberes de un ciudadano, o que la ciudadanía es el término que designa el conjunto de derechos y deberes de un individuo, es una definición clásica. Entre estos derechos y deberes, el derecho a la educación suele destacarse como un derecho crucial y un derecho que facilita el acceso a otros derechos. La educación es uno de los derechos de un ciudadano y es a través de ella que las personas comprenden lo que significa ser ciudadano y cómo deben ejercer su ciudadanía. La ciudadanía no es un estado, es un proceso en constante evolución. En los espacios que ocupa la educación, sean escolares o no, aprendemos y ejercemos nuestra ciudadanía.

La pandemia de COVID-19, causada por el virus SARS-CoV-2, representa el ejemplo más reciente y evidente de los procesos de globalización y de cómo afectan a todas las dimensiones de nuestras vidas: económica, comercial, cultural, educativa, sanitaria, social,

tecnológica y medioambiental. El propio sustantivo, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), «pandemia» significa «la propagación mundial de una nueva enfermedad y el término entra en uso cuando una epidemia, un brote que afecta a una región, se extiende por diferentes continentes con una transmisión sostenida de persona a persona» (Schueler, 2021). En otras palabras, una pandemia no reconoce fronteras nacionales.

Otros fenómenos que cuestionan la capacidad de los Estados nación aislados para afrontar retos que van más allá de sus fronteras nacionales y ponen en tela de juicio la propia noción territorial de ciudadanía son el cambio climático, como parte de la crisis ecológica, los avances en los campos de la inteligencia artificial, los medios digitales y otras tecnologías, los cambios en el mundo del trabajo y cómo concebimos la relación entre el mundo humano y el no humano.

Recientemente, se ha propuesto el concepto de ciudadanía global o ciudadanía planetaria como nuevo parámetro para la ciudadanía y se ha afirmado la necesidad de que la educación se ocupe de formar a las personas para que actúen como ciudadanos globales en el escenario global. En este texto propongo una diferenciación entre los conceptos de ciudadanía global y ciudadanía planetaria. El primero se refiere principalmente al de-

safío planteado por la globalización, un fenómeno esencialmente creado por el hombre, impulsado por procesos socioeconómicos y por el proceso de colonización que ha marcado los últimos 500 años de historia. La ciudadanía planetaria reconoce que la noción de ciudadanía y los derechos implícitos en el ejercicio de la ciudadanía no pueden restringirse a los seres humanos, ignorando el derecho a la existencia de todas las demás formas y sistemas de vida que caracterizan la vida planetaria.

La ciudadanía planetaria reconoce que la noción de ciudadanía y los derechos implícitos en el ejercicio de la ciudadanía no pueden restringirse a los seres humanos

Este reconocimiento del derecho a existir de todas las demás formas y sistemas de vida implica una transición de una visión antropocéntrica del mundo a una visión biocéntrica del mundo; de una visión del mundo en la que los seres humanos son el centro a una visión holística del mundo, en la que los seres humanos y la naturaleza, o los seres más que humanos, se encarnan como parte de un sistema integrado e interdependiente, según Cândido Grzybowski (2009).

Compartir el mundo: ese es el sencillo secreto de una nueva conciencia ética y cívica de dimensiones planetarias. Tenemos que compartir entre nosotros y con las generaciones futuras lo que hemos recibido generosamente como un regalo de la propia naturaleza. También necesitamos compartir lo que producimos, respetando la vida y el medio ambiente a partir del genio colectivo —¿o es que alguien duda de que el conocimien-

to humano es algo esencialmente colectivo, producido en la interacción y el intercambio que nos permiten el lenguaje y la inteligencia?—. Compartir es ser solidario y responsable. Compartir significa reconocer en los demás los mismos derechos que queremos para nosotros.

Al enumerar los retos actuales, la tendencia no es incluir la educación entre los retos, sino señalarla como parte de la solución para superarlos. Sin embargo, en las últimas décadas, hemos sido testigos de lo que Stanistreet et al. (2021) denominan la «despolitización de la educación y el sombrío instrumentalismo de las concepciones neoliberales de su propósito y valor», en las que el foco de la educación ya no ha sido preparar a las personas para la vida o la ciudadanía, sino solo para el mercado laboral. En una línea similar, José Mujica, expresidente de Uruguay, describe el proceso como el de convertir a las personas en consumidores y no en ciudadanos (Krenak, 2019, p. 13), a pesar del debate actual sobre el tema de la ciudadanía global. De este modo, la educación ha abdicado de su papel en la formación de ciudadanos y en la construcción del concepto de ciudadanía, en constante evolución, para colaborar en la formación de personas para un mercado laboral altamente competitivo.

El Informe Spotlight, elaborado por el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) para la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VII) de 2022, destacaba el papel de las organizaciones de la sociedad civil, los grupos comunitarios locales y los movimientos sociales por su capacidad para ofrecer aprendizaje de adultos y educación comunitaria con un espíritu colectivo que, además, trate de «imaginar, aprender y contribuir a lograr futuros alternativos» (Ireland, 2022). También hace hincapié en lo que Hall y Clover (2022) han denominado «democracia del conocimiento». Este concepto, como ellos sugieren, está relacionado con la noción de «descolonización del conocimiento» o lo que podríamos llamar «justicia epistemológica», y se basa en varios principios. Estos incluyen el reconocimiento de múltiples epistemologías que «se extienden más allá del sistema de conocimiento eurocéntrico occidental hasta los conocimientos indígenas y otros conocimientos ancestrales basados en el lugar», el reconocimien-

to de que el conocimiento se produce en múltiples esferas y que el intento de afirmar el derecho exclusivo del mundo académico a producir y compartir conocimientos es otro ejemplo de nuestra arrogancia epistemológica. También incluyen el reconocimiento de que los grupos marginados, excluidos e inferiorizados, producen conocimientos que son un componente fundamental en los movimientos por la justicia social y, por último, que las comunidades tienen derecho a controlar sus propios conocimientos (Ireland, 2023).

Sin embargo, el informe del ICAE también advierte lo siguiente:

A pesar de esta invaluable contribución, somos testigos de tendencias retrógradas en muchos países: la reducción del espacio para la sociedad civil, el surgimiento de regímenes autoritarios que debilitan los procesos democráticos; lo que resulta en una restricción del espacio para las voces de todas las personas, especialmente las más marginadas. (Ireland, 2022, p. 4)

Esta tendencia a la regresión democrática, unida a la disminución de los recursos financieros disponibles, ha dificultado la articulación de redes y movimientos sociales a escala local, regional y mundial.

El mismo proceso de movilización para la CONFINTA VII, del cual el Informe Spotlight formó parte, ofrece otro ejemplo de cómo las redes regionales, con el apoyo de sus redes locales, pueden desempeñar un papel clave en la difusión y discusión de la dirección de los procesos globales. En 2021, como parte del movimiento preparatorio del encuentro regional latinoamericano de CONFINTA VII, las principales redes de educación de personas jóvenes y adultas de América Latina —CEAAL, ICAE, REPEM, ALER, CLADE y Fe y Alegría— crearon una plataforma¹ como mecanismo para articular mejor sus acciones como portavoces de la sociedad civil organizada y elaborar documentos y declaraciones

colectivas. En el período 2021-2022, la plataforma organizó diversas actividades en línea para debatir y defender los temas considerados centrales para las organizaciones de la sociedad civil de la región. El día anterior al inicio de CONFINTA VII, el 15 de junio, las organizaciones de la sociedad civil celebraron un foro para debatir su agenda para la próxima década, que fue defendida con bastante acierto por los representantes de la sociedad civil en la conferencia. En el período posterior a la conferencia, también se celebraron debates en línea para dar a conocer y debatir el *Marco de Acción de Marrakech*, aprobado en 2022. De este modo hubo interacción y diálogo entre los distintos niveles de redes y movimientos sociales, contribuyendo cada uno a la agenda común sin perder su propia identidad y misión específica.

El telón de fondo de la globalización de la economía y el mercado mundiales depende de la interconectividad y crea interdependencia entre las naciones del planeta. Los grandes retos propios de la época contemporánea —el cambio climático/calentamiento global, las crisis sanitarias, de las que la causada por el COVID-19 es solo un ejemplo, los fenómenos de envejecimiento de la población y de migración, los efectos negativos de las nuevas tecnologías y de los procesos de digitalización, y la amenaza de retrocesos democráticos— exigen respuestas coordinadas y articuladas de los gobiernos y de la sociedad civil a escala mundial. A su vez, esta planetarización de los retos requiere una ciudadanía global que comprenda el «mundo más amplio» y desempeñe un papel activo en la comunidad para «hacer de nuestro planeta un lugar más pacífico, sostenible y justo» (Oxfam, 2024). Al mismo tiempo, reconocer que el planeta contiene múltiples formas de vida, que tienen el mismo derecho a la vida que los humanos, aumenta la complejidad de nuestra responsabilidad como educadores dedicados a la búsqueda de procesos emancipadores, predicados en el principio de justicia social y ecológica.

1 La Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas hacia la CONFINTA VII la integran la Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER), el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Federación Internacional Fe y Alegría (FIFyA), el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM).



Proyecto «Diseño y desarrollo de curso virtual sobre Educación Cívica para la Plataforma Academia Ciudadana», Panamá, 2024.

Bibliografía citada

- Grzybowski, C. (outubro 2009). Mudar mentalidades e práticas: Um imperativo. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 10-11.
- Hall, B. L. y Clover, D. E. (2022). Contemporary conversations and movements in adult education: From knowledge democracy to the aesthetic turn. *Convergence*, 43(1), 416. <https://www.convergencejournal.org/vol-43-no-1-1.pdf>
- Ireland, T. (Ed.). (2022). *The ICAE. Spotlight Report for CONFINTEA VII (El informe destacado del ICAE para CONFINTEA VII)*. ICAE. <http://icae.global/en/2022/06/spotlight-report/>
- Ireland, T. (2023). Popular education and well-living: A new pedagogical narrative for a learning Planet? *Convergence*, 44(1), 4253. <https://www.convergencejournal.org/vol-44-no-1-3.pdf>
- Ireland, T. (2024). Formação cidadã no contexto de privação de liberdade: Diálogos possíveis (no prelo).
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Oxfam (2024). What is global citizenship? *Oxfam*. <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship/>
- Schueler, P. (28 de julho de 2021). O que é uma pandemia. *Fiocruz*. <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia> Julho de 2021
- Stanistreet, P., Elfert, M., y Atchoarena, D. (2021). Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education*, 66(5-6), 627633. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09904-y>

Educación popular, huellas de ayer y caminos de futuro

María Eugenia Letelier Gálvez
(Chile)

En el año 2020, en plena pandemia, volví al lugar donde por mucho tiempo había desarrollado un proceso de educación popular. Durante los años 80, en momentos extremadamente complejos para Chile, con una crisis económica y una situación represiva que amenazaba de manera constante la vida de las personas, junto a un equipo de educadores, impulsamos acciones de fortalecimiento de las organizaciones populares, talleres productivos, rescate de las historias colectivas, alfabetización popular y apoyo a las ollas comunes.

Cuarenta años después, la pandemia me llevó nuevamente a la población, esta vez para trasladar donaciones y alimentos generados por una

red de personas solidarias. Descargando las cosas, con el rostro cubierto con mascarillas, me encontré con los dirigentes que organizaban a los vecinos en la compleja situación de la pandemia. Nos reconocimos y nos emocionamos: eran los hijos y las hijas de las mujeres que habían formado parte de los procesos de educación popular en los 80.

Compartir esta historia es un intento de comunicar que la educación popular es un proceso que adquiere significado en cada contexto, que tiene múltiples formas de manifestarse y, en esa diversidad, tiene elementos que le dan identidad y la conforman. La educación popular deja huellas en la vida de las personas y en la historia de los pueblos.

Una historia compartida: huellas de ayer

A inicio de los años 60, desde América Latina emergió un proceso inédito. Los movimientos sociales, con fuerte influencia del pensamiento social de la iglesia católica, fueron protagonistas activos de la lucha por los cambios en sociedades desiguales y pobres. Desde convicciones éticas y humanas, se puso en el centro la necesidad de educar para transformar, proceso que fue acompañado desde una visión política orientada por valores de justicia social y solidaridad.

La teología de la liberación, la influencia del pensamiento marxista, el impacto de la revolución cubana y los fundamentos históricos y sociológicos de la teoría de la dependencia contribuyeron a generar un contexto que dio identidad y facilitó

la expansión de la educación popular en América Latina y el Caribe.

Guiado por los principios éticos, políticos y pedagógicos, el movimiento de educación popular desarrolló metodologías que, partiendo desde la reflexión sobre la acción, facilitaron aprendizajes colectivos capaces de transformar la vida de las personas y de movilizar esfuerzos por alcanzar la justicia social.

En América Latina y el Caribe, incluso en países en contexto dictatorial, la educación popular se desarrolló como un proceso orientado a dar protagonismo a los sujetos sociales a través de diversidad de programas y acciones: al-

fabetización popular, salud comunitaria, centros culturales, talleres productivos, sistemas de autoconstrucción de vivienda, capacitación laboral y sindical, tecnologías aplicadas, comunicación popular, rescate de historias de vida y comunidades, formación de dirigentes sociales, defensa de derechos humanos, entre otras, conformaron una enorme gama de acciones incluidas desde el enfoque de la educación popular.

Los procesos educativos buscaron contribuir al fortalecimiento de las organizaciones de base y a la conformación de sujetos sociales capaces de transformar la realidad. El diálogo de saberes,

las metodologías participativas, el intercambio y la sistematización de experiencias fueron un sello porque facilitaron la creación de múltiples publicaciones que dan cuenta de la riqueza y diversidad de la educación popular en América Latina y el Caribe.

A fines del siglo pasado, la internacionalización del capital, la globalización, las transformaciones sociales y productivas y el auge de las políticas neoliberales significaron nuevos retos. En este proceso se expresaron los límites de la educación popular; el más evidente, las dificultades para incidir en procesos políticos que permitieran cambios estructurales.

Una nueva narración: para abrir caminos de futuro

A diferencia de la segunda mitad de la década del siglo xx, que algunos han denominado los «años de la ilusión», hoy navegamos a contracorriente. Por valiosas que hayan sido las experiencias de educación popular, no se puede volver al pasado; la nostalgia puede contribuir a valorar el ayer, pero el ayer no se puede importar al presente. No obstante, hay una mirada transversal que une pasado y presente (y esperamos que futuro), las posiciones éticas, los valores inspirados en la justicia y la dignidad de las personas, y la construcción de la esperanza, como un desafío colectivo de transformación social.

Ir a contracorriente en el mundo actual es la inconformidad de vivir en un período de la historia en que se ha impuesto el individualismo, una época que atrapa a las personas en un mundo virtual, muchas veces manipulando los afectos, los hechos y las emociones; un mundo paralelo en donde la comunicación es inmediata y las respuestas instantáneas. Este es un contexto cotidiano en el que se asiste a la sobreestimulación del logro individual y, al mismo tiempo, a la vivencia de nuevas brechas de injusticia y desarraigo. Y hay un escenario internacional que llega a través de imágenes, muchas desgarradoras, con episodios

que se repiten, sin espacio para la reflexión y el pensamiento crítico.

En este contexto, la educación popular está llamada a ir a contracorriente. ¿Qué caminos y desafíos vemos hoy?

- Construir lo colectivo, como espacio de encuentro en donde la reflexión sea un proceso que le gane a la inmediatez y al individualismo. Lo colectivo es primordial, es la confluencia con otras personas y organizaciones, es condición esencial para el aprendizaje y las prácticas transformadoras. Sin espacios colectivos, no hay posibilidades de impulsar la educación popular.
- Generar procesos de análisis, a través del desarrollo del pensamiento crítico, destinados a cuestionar y, al mismo tiempo, legitimar las diferentes visiones del mundo, las historias e identidades.
- Aprender de los procesos de transformación social, desafiando la pasividad y la apatía, generando esperanza, motivación e interés legítimo para lograr una vida digna y sociedades inclusivas.



- Desarrollar una visión crítica hacia el sistema educativo y también valorar sus aportes. A lo largo de estos años la educación popular ha influenciado de manera creciente instancias de educación formal; el pensamiento sociocrítico se ha instalado en procesos de aprendizajes en escuelas y, especialmente, en la modalidad de educación con personas jóvenes y adultas. Hoy, actuar a contracorriente no consiste en negar el valor de la educación formal, sino más bien el desafío consiste en incidir en las transformaciones que requiere el sistema educativo que, aun con todas sus deficiencias, constituye un espacio fundamental para la construcción de trayectorias educativas que faciliten a las personas aprender a lo largo de sus vidas.
- Valorar y desarrollar la cultura local, pues la educación popular es un espacio contrahegemónico que rescata la vivencia de los contextos y comunidades. Esa característica requiere ser fortalecida en el contexto actual en que se ha debilitado la identidad de comunidades como una de las consecuencias de los procesos de internacionalización de la economía y la cultura.
- Fortalecer espacios y organizaciones democráticas, en contraposición con el avance de un conservadurismo radicalizado que ha penetrado fuertemente a través de la manipulación de emociones y de la información, generando descrédito al papel de la política y de la participación social. En este ámbito, la educación popular tiene un papel fundamental para construir y reforzar las ca-

pacidades democratizadoras y recuperar el sentido de la política para la transformación social.

La narración inicial, que relata la experiencia vivida después de cuarenta años, evidencia la historia de una época que se une con el nuevo tiempo que nos toca vivir. Lo particular de los contextos no impide ver las huellas de las generaciones. Son procesos de larga duración: cada uno, con su antes y después, tiene en común la

Actuar a contracorriente
no consiste en negar el
valor de la educación
formal, sino más
bien en incidir en las
transformaciones
que requiere el
sistema educativo

vivencia de la solidaridad humana que, como la esperanza, se construye, se cuida; porque lo que impulsa la educación popular, antes y hoy, es el profundo sentido de transformación social como experiencia humana colectiva.

La educación popular y el reconocimiento de niños, niñas, jóvenes y personas adultas como sujetos sociales de derechos

Catalina Andújar Scheker
(República Dominicana)

América Latina y El Caribe ha sido una de las regiones del mundo más afectadas por el impacto de la pandemia de la COVID-19, que profundizó las desigualdades existentes e hizo evidentes las graves carencias y debilidades de los sistemas educativos de los países que durante las últimas décadas estuvieron centrados en el cumplimiento de objetivos cuantitativos, como el acceso y la cobertura (Jabonero, 2024), postergando objetivos sustantivos vinculados con la inclusión, la equidad y la calidad.

Si se tiene en cuenta que, mucho antes de llegar la pandemia, la región latinoamericana era considerada como la más desigual del planeta por la distribución concentrada de los ingresos, así como por las grandes brechas sociales y de los diversos ámbitos de bienestar entre distintos grupos poblacionales (Cepal, 2016), es innegable que los países de la región enfrentan un importante desafío.

En el ámbito educativo prevalecen los bajos aprendizajes de los estudiantes de la región, sobre todo de las poblaciones de contextos más desfavorecidos, que no logran alcanzar las competencias básicas de lectura, escritura y mate-

mática (ERCE 2019),¹ y en promedio presentan un retraso de unos tres años en lectura, matemática y ciencias, si lo comparamos con estudiantes de otras regiones del mundo, de acuerdo con los resultados de las evaluaciones internacionales.

A esto se suma la brecha digital existente en la región, que se amplía cada vez más en una sociedad global que evoluciona de manera exponencial por los avances tecnológicos y la inteligencia artificial. Además, el cambio climático, los desplazamientos, las migraciones, entre otros, nos plantean otros desafíos que afectan mayormente a poblaciones de contextos vulnerables y aumentan la pobreza y las inequidades existentes.

En este contexto regional de ampliación y profundización de desigualdades y brechas sociales y educativas (OEI, 2024), habría que mirar hacia la educación popular y sus principios transformadores, basados en la esperanza de como la educación puede contribuir a cambiar el orden social en lugar de reproducirlo.

En las últimas tres décadas, las diversas reformas que han experimentado los sistemas edu-

1 Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) de la Unesco. Véase <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>

cativos de la región han planteado la necesidad de impulsar iniciativas dirigidas a posibilitar mayor igualdad de oportunidades educativas, y contribuir así a sociedades latinoamericanas más justas y equitativas.

De acuerdo con Cepal y OEI (2020, p. 50), en los últimos veinte años, el 94 % de estudiantes entre 15 y 19 años de América Latina ha concluido su enseñanza primaria, y los avances de jóvenes de 20 a 24 años en todos los grupos socioeconómicos que culminan la enseñanza secundaria son relevantes, al aumentar en 18 puntos porcentuales el nivel de logro promedio en las últimas décadas, con un 62 % de los jóvenes en ese grupo etario en América Latina.

Por otro lado, la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas, a través de

modalidades flexibles e híbridas, han tenido un importante impulso en la región, a través del desarrollo de políticas nacionales que se han implementado con el apoyo de organismos internacionales como la OEI, la Unesco, el CREFAL, agencias de cooperación, como la AECID, y entidades de la sociedad civil, como el CEAAL y otros.

Sin duda, existen múltiples evidencias de los avances de los países, a través de marcos jurídicos y el impulso de políticas, planes y programas para una educación inclusiva y a lo largo de la vida. Pero hay que continuar insistiendo. El reconocimiento de la diversidad, la promoción de la justicia social, la democracia participativa y el cumplimiento de los derechos son todavía temas pendientes en la región.

El reconocimiento de las personas como sujetos sociales de derechos: avances y desafíos

La lucha por los derechos humanos en América Latina y el Caribe es un proceso que ha estado vinculado a los movimientos políticos y sociales de los pueblos de la región desde el siglo pasado. Según Axel Rivas (2015, p. 8), durante los primeros 15 años del siglo *xxi*, América Latina experimentó un proceso de expansión de los derechos educativos. Se destacan la ampliación del acceso a todos los niveles educativos; el aumento del financiamiento de los países al sector de la educación y el reconocimiento de los derechos de poblaciones excluidas y marginadas. Sin embargo, a pesar de coincidir en asumir las políticas de una educación para todos y a lo largo de la vida, y de tener avances importantes, lo cierto es que estos han sido desiguales y no se han dado al ritmo deseado, por lo que aún se requieren grandes esfuerzos para que estas políticas se concreten, institucionalicen y fortalezcan.

Persisten desafíos a los que urge responder, desde la acción, para avanzar en el reconocimiento

de las personas como sujetos sociales de derechos, a través de la educación. Estos son:

- La expansión de la oferta de la educación inicial y la mejora de la calidad y equidad de los servicios educativos y de atención integral a la primera infancia, partiendo del reconocimiento de los niños y las niñas como ciudadanos de hoy, como personas con derechos propios y actuales, no como ciudadanos del futuro (Rivero, 2016).
- Garantizar la alfabetización de niñas y niños en los primeros grados y posibilitar una alfabetización de calidad a jóvenes y adultos sin escolarizar es una necesidad urgente, así como un derecho indiscutible y una deuda acumulada del siglo *xx*.
- La amplia deserción de adolescentes y jóvenes registrada en el contexto poscovid en el nivel secundario, y también de personas jó-

venes y adultas, nos indica que persiste en los sistemas educativos de la región la incapacidad de retener a un segmento importante de la población estudiantil, principalmente la que proviene de contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Esto lleva a la necesidad urgente de redoblar los esfuerzos para que esta población pueda cumplir con su derecho a la educación, asegurando oportunidades de aprendizaje pertinentes, significativas, flexibles e innovadoras que les permitan concluir con éxito el nivel.

- Elevar los niveles de alfabetización de determinados colectivos, fortalecer la alfabetización digital y ofrecer mayores y mejores oportunidades para la continuidad educati-

va y la empleabilidad. Si bien en la región se ha avanzado en la universalización de la alfabetización de las personas jóvenes y adultas, aún quedan estos retos por afrontar.

- Disminuir las brechas en educación superior para posibilitar la movilidad social. Pese a la expansión del nivel superior, que creció del 17 % en 1991 al 50,6 % en 2020 (Cepal y OEI, 2020), su escaso aporte a la generación de conocimiento e innovación, y su oferta, muchas veces alejada de lo que las sociedades demandan, muestran que la sola obtención de un título universitario ya no garantiza automáticamente movilidad económica y social relevante (Granados, 2020).

Repensando la educación en tiempos de transformaciones: los futuros de la educación popular

El contexto expuesto nos lleva a reflexionar sobre los retos comunes y particulares que afronta la educación en los países de la región (Jaboneiro, 2024), entre los que están la desigualdad social, las brechas de aprendizaje, la transformación digital, la formación docente o la inclusión; y sobre la búsqueda de respuestas efectivas para hacer frente a estos desafíos.

En la sociedad actual, los avances tecnológicos y la inteligencia artificial, así como la innovación, deben contribuir a la promoción de la equidad y las oportunidades educativas de los más desfavorecidos, así como al aprendizaje a lo largo de la vida. Estos aspectos, junto a los principios de la educación popular y, de manera particular, el pensamiento freiriano, que plantean una pedagogía con sentido basada en las altas expectativas y en la libertad, nos trazan el camino para avanzar en las transformaciones educativas que se requieren a través del impulso de políticas, planes y acciones que promuevan y apoyen el desarrollo de las capacidades de niños, niñas y personas jóvenes y adultas para afrontar los desafíos de la sociedad del siglo xxi.

Los avances tecnológicos
y la inteligencia artificial,
así como la innovación,
deben contribuir a la
promoción de la equidad
y las oportunidades
educativas

Para asumir estos retos, hay que repensar la figura del docente, su formación y quehacer profesional. La formación docente debería encargarse de fomentar el pensamiento crítico, creativo e innovador, poniendo énfasis en pedagogías transformadoras, para la transformación de la sociedad (Murillo, 2019). La

práctica docente, guiada por un sentido ético y un compromiso social, debe partir del respeto a la diversidad y promover el trabajo colaborativo, la participación, la autonomía y el aprendizaje con sentido. Además, hay que repensar el currículo de los países para incorporar la educación en derechos humanos y para la ciudadanía democrática, las metodologías pedagógicas para que sean innovadoras y apoyen la búsqueda de soluciones a problemáticas de las comunidades, y la participación de las familias y las comunidades, entre otros.

Es sabido que la educación por sí sola no puede dar respuesta a todos los desafíos

planteados, pero sí es un instrumento esencial para disminuir las brechas y promover el desarrollo humano sostenible. Como plantea Jorge Cela (2021, p. 50), es el momento de pensar que hoy y en el futuro es la educación la que nos permite aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir, máximas que permean la educación popular y su lucha por una educación más justa e inclusiva en nuestra región; de que se reconozca a todas las personas como sujetos de derecho y, a su vez, se reconozca el derecho de todos a vivir en un mundo educado. Para ello, tenemos que involucrarnos, movilizarnos, participar y construir de manera colectiva y con esperanza el mejor futuro posible desde la educación.

Bibliografía citada

- Cela, J. (2018). Educación inclusiva: Por un mejor país para todos y todas. En C. Andújar y M. Vincent (Coords.). *La educación dominicana al 2021: Reflexiones, planteamientos y experiencias* (pp. 4958). OEI. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/la-educacion-dominicana-al-2021-reflexiones-planteamientos-y-experiencias>
- Cepal (2016). *La matriz de la desigualdad en América Latina*. Cepal; Naciones Unidas. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- Cepal y OEI (2020). *Educación, juventud y trabajo: Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante* (Documentos de Proyectos LC/TS.2020/116). Cepal, Naciones Unidas.
- Granados Roldán, O. (Coord.). (2020). *La educación del mañana: ¿Inercia o transformación?* OEI. <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- Jabonero, M. (2024). Prólogo. En R. Opertti, *Sobre educar y aprender para futuros mejores: Un viaje por la educación en tiempos de transformación* (pp. 7-10) <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/sobre-educar-y-aprender-para-futuros-mejores-un-viaje-por-la-educacion-en-tiempos-de-transformacion>
- Murillo, J. (2019). Construyendo escuelas socialmente justas para transformar el mundo. *Ruta Maestra*, 27. <https://rutamaestra.santillana.com.co/construyendo-escuelas-socialmente-justas-para-transformar-el-mundo/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2024). *Temas de agenda en la transformación de la educación en Iberoamérica*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/temas-de-agenda-en-la-transformacion-de-la-educacion-en-iberoamerica>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC; Natura; Instituto Natura. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1237.pdf>
- Rivero, J. (2016). *Aportes para una nueva institucionalidad de la educación de personas jóvenes y adultas en la República Dominicana*. OEI; MINERD. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/aportes-para-una-nueva-institucionalidad-de-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-la-republica-dominicana>

La educación popular y sus posibilidades en la era de la educación virtual

Francisco Cabrera Romero
(Guatemala)

Especialmente en la segunda mitad del siglo xx, las voces latinoamericanas y caribeñas cobraron alta credibilidad y preponderancia en los escenarios en los que se discutía la situación de la educación en el mundo. Eran momentos de lucha social no solo por la educación, sino por las mínimas garantías y derechos, donde el reclamo por otra educación se generalizaba y contraponía a las versiones dominantes.

El cambio de siglo parecía llegar acompañado de innovaciones y de saltos técnicos abundantes que darían al traste con el modelo vertical de la educación formal. Pero no fue así. Nuevos recursos se agregaron a la lista de medios para hacer el acto educativo sin que esto alterara significativamente la lógica magistral dominante.

La educación popular fue cobrando diversos nombres y énfasis que pusieron distancia entre los planteamientos éticos, políticos y pedagógicos originarios, y las formas nuevas, que se fueron acomodando a los esquemas sociales existentes, menos dictatoriales y antidemocráticos, pero todavía insuficientes para una transformación de fondo.

El reciente período afectado por la pandemia, además de acrecentar las brechas de acceso y calidad, también impulsó frenéticamente el uso de recursos digitales como parte necesaria en el hecho educativo virtual, arrastrando sus pros y contras.

La educación popular casi dejó de nombrarse en los medios educativos, las universidades, los

círculos gremiales, las aulas y los espacios alternativos. Pero eso no significa que su validez y sentido hayan disminuido. Si se piensa en sus bases, la educación popular no está atada a un estilo único o a una sola propuesta metodológica. Si bien las formas originales estaban muy enfocadas en el diálogo directo (cara a cara) como medio de reflexión y construcción colectiva, los papelógrafos como evidencias de las formulaciones grupales y las técnicas de pensamiento crítico como facilitadoras de ideas, la gran esencia de la educación popular está en la interpretación de la educación como un acto político capaz de desvelar las relaciones de poder y de generar condiciones para alterarlas.

El cambio parcial que han sufrido los medios por los cuales el acto educativo se realiza no impide ni demerita la utilidad ni la necesidad de recuperar la esencia de la educación popular: su carácter político.

Si es verdad que tal carácter es lo que hace la esencia de la educación popular, no hay impedimento alguno para dejar de creer en ella, de impulsarla y de practicarla. Una idea provocadora, una reflexión crítica, una frase que haga pensar, dudar y cuestionar pueden hacerse tanto en un taller presencial como en una plataforma virtual. Apoyarse en nuevos medios y recursos es tan válido como lo eran en el pasado otras formas.

Quizá el problema no está en la educación popular y sus propuestas, sino en las y los educadores populares atrapados en la nostalgia; los que no han podido avanzar con los nuevos medios tanto como se hubiera esperado.

Aprender a utilizar nuevos medios es una característica deseable y tal cosa no excluye a las y los educadores populares.

Cada vez más, la población se comunica y lee el mundo a través de las tecnologías digitales. Incluso las personas que no saben leer ni escribir conviven con sus familiares lejanos o se enteran de lo que pasa en el mundo por esos medios. Si la educación popular se sigue refugiando en los talleres presenciales y en los patios comunitarios (como estampas bucólicas), es muy probable que quede totalmente desconectada del mundo y de donde suceden las cosas que mueven a la humanidad.

América Latina y el Caribe están en la retaguar-

día del mundo digitalizado. Pero esto no es ningún consuelo. La tendencia es muy clara. Buena parte de lo que suceda en el futuro estará marcado por tales medios. Y, aunque no toca convertirse en promotores de las lógicas tecnológico-comerciales, es claro que ahora, como antes y siempre, los medios cuentan y es necesario saber aprovecharlos.

Entonces, no es tarde para revolucionarnos como educadoras y educadores populares. Debemos aprender a aprovechar los medios actuales (que tampoco serán los mismos dentro de algún tiempo) y recuperar los procesos populares de construcción de poder alternativo, porque estos son capaces de hacer que logremos un mundo más humano, justo y equitativo.

Desafíos que enfrenta la educación popular en el siglo xxi

Enriquecer el debate sobre la educación popular

El primer desafío es el de una reposición en los escenarios en los que se debate la educación como acción presente y como futuro; volver a enriquecer el debate sobre qué se espera de la educación y para qué hacerla. Un mundo más educado (en términos formales) no necesariamente es uno más justo y equitativo, como bien lo marca la historia. Así que no basta con exigir más educación, también sigue siendo importante qué tipo de educación es la que se debe hacer. La visión crítica y transformadora de la educación popular no debería quedar fuera de estos debates.

Mejorar el uso de los medios disponibles

El segundo desafío está en aprender a hacer mejor uso de los medios disponibles, aquellos con los que el mundo se comunica e interactúa. Entre ellos, la tecnología, los medios digitales y, en general, el

mundo virtual. Si es un escenario en el que se desenvuelve la población, es un lugar en el que la perspectiva de la educación popular debe estar e incidir.

Reconectar con la juventud

El tercer desafío está en reconquistar a la juventud con ideas innovadoras. La juventud ha sido constantemente la impulsora de nuevas ideas y de perspectivas audaces. La educación popular precisa de una nueva conexión con la juventud, en particular con aquella que decide hacer de la educación su campo de acción y proyección. Es indispensable que las nuevas generaciones de educadoras y educadores estén al tanto de la propuesta ética, política y metodológica. Tal cosa impone trascender a nuevos espacios de acción que pongan en contacto a la juventud con las ideas de los principales educadores y educadoras populares del siglo pasado, del presente y de quienes innovan constantemente. Si la vocación transformadora no está en conexión con la juventud, no hay perspectiva de futuro.



Proyecto Alfabetización Inicial en la Etapa Oportuna como un proceso de construcción social, República Dominicana, 2024.

Un mundo con tantos millones de analfabetos y marginalizados de los sistemas educativos no puede pretender que tiene todas las respuestas

Fomentar la educación popular como alternativa

El cuarto desafío, y último de esta reflexión, es mostrar el potencial de la educación po-

pular como fuente de sentido alternativo en un mundo en el que un número significativo de personas y pueblos siguen estando excluidos de las oportunidades relativas a derechos básicos; en particular, del derecho a la educación, entendida a la vez como acción pública y como acción social. Un mundo con tantos millones de analfabetos y marginalizados de los sistemas educativos no puede pretender que tiene todas las respuestas. La educación popular sigue siendo una alternativa no solo necesaria, sino urgente, en la medida que hacen falta miradas distintas sobre cuestiones tan trascendentales como lo que el mundo aprende, sabe hacer y, efectivamente, hace para vivir y convivir en armonía con una perspectiva alentadora del futuro colectivo.

Desafios e possibilidades da Educação Popular na Pan-Amazônia

João Colares da Mota Neto
(Brasil)

Resumo

Aborda o tema dos desafios e das possibilidades da Educação Popular na Pan-Amazônia. Parte do pressuposto de que há uma riqueza de experiências de Educação Popular na região, muito embora estas sejam marcadas por um silenciamento histórico. Toma como fontes de reflexão as iniciativas de educadoras e educadores populares que há mais de 20 anos vêm conformando os Fóruns Sociais Pan-Amazônicos. Em resumo, a Educação Popu-

lar apresenta-se intimamente ligada aos temas de interesse e às problemáticas centrais das comunidades amazônicas, incorporando lutas e campos de atuação como ecodesenvolvimento, bem-viver, saúde pública, interculturalidade, alfabetização, bilinguismo, defesa territorial, gênero e outras.

Palavras-chave: Educação Popular. Pan-Amazônia. Paulo Freire.

Introdução

A Amazônia, como se sabe, não cobre apenas o Brasil, ainda que só nesse país sua área seja equivalente a 59% do território nacional, com mais de 25 milhões de habitantes e 56% da população indígena nacional. A chamada Pan-Amazônia abrange também outros oito países: Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, República Cooperativa da Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

Em toda a sua extensão, destaca-se não só uma expressiva biodiversidade, com uma enorme quantidade de espécies animais e vegetais distribuídas em ecossistemas florestais, terrestres e aquíferos, mas também uma complexa e notável sociodiversidade, com uma população que compartilha um manancial milenar de culturas, saberes, imaginários, mitologias e manifestações religiosas e artísticas.

Segundo Penna Filho (2013), a Pan-Amazônia é a maior floresta tropical e bacia hidrográfica do

mundo; conta com 7,8 milhões de quilômetros quadrados distribuídos em nove países e área equivalente a 60% da superfície da América Latina; e detém o maior número de espécies vivas do planeta, a maior reserva de água doce, madeiras nobres, vastas jazidas minerais e grande potencial para geração de energia elétrica.

Nesse sentido, é fundamental investir no estudo sobre a história e a atualidade da Educação Popular nessa região, um tema, contudo, tão ausente na agenda de pesquisa no campo educacional e que traz e pode suscitar ainda mais reflexões importantes para pensar a Educação Popular de uma maneira geral, considerando a centralidade que os temas da Pan-Amazônia nos provoca.

Partimos do pressuposto básico de que não é possível pensar o futuro sem a Amazônia. E não é possível pensar em uma Amazônia livre sem uma Educação libertadora.

Neste breve artigo, concentramo-nos em apresentar alguns dos mais importantes desafios da Educação Popular na Pan-Amazônia. Para uma análise mais detalhada de experiên-

cias de Educação Popular nos vários países da região, remetemos o leitor para estudo anteriormente publicado sobre o assunto (Mota Neto, 2022).

Desafios da Educação Popular na Pan-Amazônia

Mesmo com muitas interrogações sobre o tema, que nos desafiam a cada instante, advogamos a tese de que na Amazônia (brasileira e internacional), apesar do silenciamento histórico que paira nessa região sobre suas tradições pedagógicas e linhas de pensamento, tem se desenvolvido um conjunto de práticas de Educação Popular associadas a uma agenda diversa de lutas de movimentos sociais, entidades da sociedade civil, universidades e iniciativas governamentais progressistas.

Precisamos, sem dúvida, entender de que Educação Popular estamos falando, pois na região ela se articula em linhas de atuação irmãs, como a Educação Comunitária, a Educação Própria, a Educação Intercultural, a Educação Bilíngue, entre outras. Educação Popular, neste sentido, é concepção e movimento de educação, ancorados na cultura, na economia e na política dos nossos povos oprimidos, visando a processos de libertação e de construção da autonomia.

A Educação Popular está amplamente presente na pauta dos movimentos sociais e sindicais da Pan-Amazônia, e dialoga com as pedagogias próprias dos povos, na luta pela terra, pela ampliação de direitos sociais, pelo bem-viver, pela garantia dos direitos da natureza e dos direitos humanos, contra os impactos do desenvolvimento exploratório capitalista que, na expansão da fronteira por meio do latifúndio e dos «grandes projetos de desenvolvimento», tem permitido o avanço da devastação socioambiental, do narcotráfico, da prostituição, do trabalho escravo e infantil, da invasão de terras indígenas e quilombolas e da expulsão de pequenos trabalhadores rurais do campo.

A Educação Popular, assim, apresenta-se intimamente ligada aos temas de interesse e às problemáticas centrais das comunidades amazônicas, incorporando áreas de atuação como ecodesenvol-

vimento, bem-viver, saúde pública, interculturalidade, alfabetização, defesa territorial, gênero e outras.

Na significativa maioria dos casos, é marcante a influência do legado de Paulo Freire, com seu ideário político, pedagógico, ético e filosófico, que se articula a outros discursos críticos produzidos em outros campos, como feminismo, interculturalidade, bilinguismo, agroecologia, sustentabilidade, entre outros.

Desafio central das pesquisas sobre Educação Popular na Pan-Amazônia é que há uma dificuldade significativa de articulação entre as experiências e que a produção do conhecimento em rede é frágil, assim como os processos de sistematização do conhecimento. Sabemos que nem todo conhecimento produzido se sistematiza de forma escrita. Cabe às educadoras e aos educadores populares, bem como às pesquisadoras e aos pesquisadores, registrar os elementos constitutivos da Educação Popular expressos na tradição oral dos povos, na ancestralidade, nas práticas corporais e nas sabedorias insurgentes.

Portanto, incentivar e fomentar as redes de educadoras e educadores populares da Pan-Amazônia é desafio central que apresentamos neste artigo. Neste sentido, há que se destacar algumas edições do Fórum Social Pan-Amazônico (FOSPA), que realizou, entre 12 e 15 de junho de 2024, sua XI edição, na Bolívia, nas cidades de Rurrenabaque e San Boaventura.

Convém destacar, da última edição do FOSPA, algo que está escrito no Mandato de Rurrenabaque e que inspira a atuação de homens e mulheres, crianças, adolescentes, anciãos, na luta contra as desigualdades e por uma Amazônia em que todas as pessoas possam exercer livremente suas culturas, espiritualidades, ancestralidades e identidades étnicas.

Desde o coração de nossas florestas, pelo fluxo de nossos rios, com a força de nossas cidades, por dentro de nossos corpos e territórios livres, as mulheres, pessoas LGBTQI+, homens amazônicos, proclamamos nosso repúdio a este estado de coisas e nossa disposição de lutar por um mundo onde os territórios dos povos se autogovernem, regidos pela democracia comunitária, onde a Amazônia e toda a natureza sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, onde a desigualdade entre homens e mulheres seja extinta, a população LGBTQI+ goze de plena cidadania e os povos possam exercer livremente suas culturas, espiritualidades, ancestralidades e identidades étnicas. Um mundo onde a cultura seja a principal promotora da harmonia e solidariedade (COMITÊ DO FOSPA, 2024).

O tema do direito à Educação e a uma Educação pública, democrática, crítica, popular, intercultural e comunitária vem sendo debatido ao longo da história de mais de 20 anos do Fórum Social Pan-Amazônico (FOSPA) como questão central para a afirmação das lutas dos povos da Pan-Amazônia, em articulação com a defesa dos territórios, dos direitos humanos e dos direitos da natureza.

Na «Carta de Princípios» do FOSPA, aprovada em Cobija/ Bolívia, em 1º de dezembro de 2012, os temas da Educação, da valorização entre diferentes formas de conhecimento, do diálogo e da transformação social são explicitados neste excerto:

Para nós, o conhecimento ancestral é fonte de aprendizagem e ensino em igualdade de condições como chamado conhecimento científico; a democratização da mídia é uma necessidade urgente; a liberdade de expressão e a apropriação das novas tecnologias é um direito de todos, assim como uma educação que estimule o diálogo, contatos sem barreiras, dons e talentos individuais e coletivos que disseminem valores humanos, abrindo caminho para a transformação íntima e social. (COMITÊ DO FOSPA, 2012, tradução nossa).

Em todas as edições do FOSPA, o tema vem sendo discutido por movimentos sociais, povos originários, coletivos de Educação Popular, sindicatos, universidades, centros de pesquisa e outras organi-

zações. No VII FOSPA, em Tarapoto/Peru (2017), a carta final do Fórum apresenta uma série de reivindicações, dentre as quais: «Exigimos o reconhecimento da educação comunitária intercultural como expressão do respeito às culturas amazônicas e andinas e a construção de uma cidadania intercultural» (COMITÊ DO FOSPA, 2017, p. 3, tradução nossa).

Já no IX Fórum, realizado em Mocoa/Colômbia, em 2020, a carta final faz um apelo à unidade dos povos para tecer os caminhos em direção a uma vida digna na Amazônia. No tópico «Amazônia que queremos» da carta, figura-se como um dos grandes compromissos: «Desenvolver educação intercultural comunitária como expressão do respeito e tecido das culturas na construção de uma cidadania plurinacional como povos amazônicos» (COMITÊ DO FOSPA, 2020, p. 3). A carta também provoca um repensar sobre o processo de urbanização das cidades amazônicas, o que implica a «adoção da abordagem amazônica no sistema educacional, que forma consciências e práticas amazônicas na infância e na juventude» (COMITÊ DO FOSPA, 2020, p. 3).

A seguir, na mesma carta de Mocoa, somos chamados ao desafio de promover a articulação de propósitos e experiências em torno das Iniciativas de Ação, cujas agendas se propõem a avançar em muitas tarefas, dentre elas: «Promover processos de pesquisa-ação participativa sobre as realidades dos sistemas de energia, alimentação, educação, saúde e água na Amazônia, bem como sobre a vida comunitária, a fim de dar mais fundamentos às nossas alternativas» (COMITÊ DO FOSPA, 2020, p. 4).

A experiência de Tarapoto se reanima no X FOSPA em Belém, realizada em julho de 2022, constituindo-se uma Iniciativa de Ação chamada «Educação Popular, Intercultural e Comunitária na Pan-Amazônia», que retoma os compromissos fundamentais do FOSPA em relação a esse tema e avança na construção de uma agenda comum de lutas.

Na declaração final do X FOSPA, um dos compromissos ratificados pelos movimentos sociais presentes foi o de «Assumir a defesa radical dos direitos dos povos da Pan-Amazônia à educação, comunicação e saúde a partir de uma perspectiva popular, intercultural, comunitária, crítica e decolonial» (COMITÊ DO FOSPA, 2022, p. 4). Também é assumido o compromisso de:

Promover a educação, a pesquisa e a comunicação como pilares dos processos de transformação nos territórios da região Pan-Amazônica, promovendo seus próprios cenários que qualificam as lutas e ações de incidência com os Estados, através da elaboração de mapeamentos

e sistematizações de experiências transformadoras, populares, interculturais e comunitárias com ênfase pan-amazônica, incentivando a interaprendizagem, a promoção de estudos e a pesquisa-ação participativa e transformadora. (COMITÊ DO FOSPA, 2020, p. 5)

Considerações finais

Quando se discute Educação, precisamos entendê-la como um direito que vem sendo historicamente violado pelo projeto colonialista, racista, patriarcal e capitalista que destrói a Amazônia, nossos territórios e povos. Mas a Educação é uma luta transversal, na medida em que se conecta a todas as outras reivindicações que temos feito na região, além de integrar nossa utopia coletiva por um projeto de vida e de sociedade que valorize a ancestralidade, a natureza, a autodeterminação dos povos, as memórias coletivas, a interculturalidade e o bem-viver.

Entendemos que o diagnóstico das problemáticas enfrentadas por nossos povos na região é um desafio importante. Afinal, é preciso conhecer pro-

fundamente a realidade social e educacional das Amazônias, a questão do direito à Educação Básica e Superior, as lutas dos povos e os enfrentamentos às políticas neoliberais, racistas, colonialistas, sexistas e patriarcais que impõem uma Educação violenta e ameaçadora aos e às amazônidas. No entanto, como movimentos engajados na luta pela transformação, é necessário assumir o compromisso de articulação permanente de entidades, organizações, movimentos e povos, para que as experiências e redes pan-amazônicas de Educação Popular possam se apresentar como uma plataforma radical de incidência política e estabelecimento de diálogos e intercâmbios entre educadoras e educadores populares dos nove países da região.

Referências:

- COMITÊ INTERNACIONAL DO FÓRUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO (FOSPA). Mandato de Rurrenabaque, 2024, Rurrenabaque, Bolívia, 04 de jun. 2024. Disponível em: <https://repam.org.br/wp-content/uploads/2024/06/Mandato-XI-FOSPA.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- COMITÊ INTERNACIONAL DO FÓRUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO (FOSPA). Declaração Pan-Amazônica de Belém. Belém do Pará, Brasil, 31 jul. 2022. Disponível em: <https://www.fospabelem.com.br/wp-content/uploads/2022/08/DECLARACION-Portugues.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- COMITÊ INTERNACIONAL DO FÓRUM SOCIAL PANAMAZÔNICO (FOSPA). Carta de Mocoa. Reunião virtual. Mocoa, Colômbia, 15 nov. 2020. Disponível em: <http://www.forosocialpanamazonico.com/wp-content/uploads/2020/11/CARTA%CC%83O-MOCOA.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- COMITÊ INTERNACIONAL DO FÓRUM SOCIAL PANAMAZÔNICO (FOSPA). Carta de Tarapoto. Tarapoto, Peru, 1º maio 2017. Disponível em: https://issuu.com/fospacolombia/docs/carta_de_tarapoto. Acesso em: 06 abr. 2023.
- COMITÊ INTERNACIONAL DO FÓRUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO (FOSPA). Carta de princípios. Bolívia, 1º dez. 2012. Disponível em: <https://www.forosocialpanamazonico.com/sobre-el-fspa/carta-de-principios/>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- Mota Neto, João Colares da (2022). EDUCAÇÃO POPULAR NA PAN-AMAZÔNIA: SILÊNCIOS E LUTAS, HISTÓRIA E ATUALIDADE. *CONJECTURA: Filosofia E educação*, 27, e022060. Recuperado de <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/10987>
- Penna Filho, P. (2013). Reflexões sobre o Brasil e os desafios Pan-Amazônicos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 56(2), 94-111. <https://doi.org/10.1590/S0034-73292013000200006>



05

Desafíos actuales, vigencias y apuestas de la educación popular en Iberoamérica

Portugal y España



Desafios da educação popular em Portugal: «que fazer» entre quatro paredes?

José Pedro
Amorim¹

E escrever sobre a educação popular em Portugal é, em si mesmo, um desafio. É-o desde logo porque, neste país, a expressão «educação popular» tem servido propósitos incomparáveis, como mostrei, com colegas, num outro texto: tanto conveio à Ditadura, quando no início dos anos 1950 lançou o Plano de Educação Popular, quanto à Revolução, na medida em que, após o 25 de Abril de 1974, surgiram diversos movimentos populares de base, com vista à resolução coletiva de problemas comuns, o que possibilitou incontáveis aprendizagens – e, daí, educação popular –, em múltiplos contextos, de pessoas de todas as idades (Amorim, Felgueiras, Balsa, Gonçalves, Mazza & Souza, no prelo).

É com este segundo entendimento, claro, que parto para esta tentativa de reflexão crítica. E tendo por base, é claro também, a perspetiva de Paulo Freire acerca da educação popular. Não é fácil resumi-la, porque, na verdade, toda a sua obra constitui uma caraterização problematizadora e crítica do que seja a «educação popular». Podem intuir-se algumas dessas caraterísticas a partir dos seus títulos, por exemplo. É «pedagogia do oprimido» (Freire, 1972), da «esperança» (Freire, 1999), da «autonomia» (Freire, 2007), da «indignação» (Freire, 2000), da «tolerância» (Freire, 2016), «da pergunta» (Freire & Faundez, 1998). É «ação cultural para a liberdade» (Frei-

re, 2002), «comunicação» – ao invés de «extensão» (Freire, 1992) –, «leitura do mundo, leitura da palavra» (Freire & Macedo, 1990), «que fazer» (Freire & Nogueira, 1993). É «conscientização» (Freire, 1980). Dito de outro modo, é uma educação das e com as pessoas das classes populares, sempre coletiva, que visa a promoção da tomada de consciência crítica sobre as «situações limites» que as constroem e condicionam e, em subsequência, a transformação dessa mesma realidade social, profundamente desigual e socialmente injusta (ver também Freire, 1997).

Além desta, há uma outra clarificação de partida que importa fazer, e que tem que ver com a explicitação do sítio a partir de onde falo. Em primeiro lugar, tenho estado, sempre, algures no campo da educação de pessoas adultas: como educador (desde 2001), investigador (a partir de 2002), professor e formador de profissionais da educação de pessoas adultas (de 2008 em diante). Em segundo lugar, sublinho a minha experiência associativa, como membro da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal (desde 2018), como fundador da Associação Arco Maior (desde 2019) – que promove um projeto socioeducativo com jovens excluídos pela escola e pela sociedade –, bem como fundador da Associação *European Literacy Network* (desde 2023). É com base nesta minha experiência, parcial, limitada,

1 Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e Instituto Paulo Freire de Portugal.

que escrevo este texto. Pode, por isso, ser mais um testemunho do que uma análise científica (mormente se entendida em sentido estreito) do tema. Em todo o caso, é uma experiência na qual outras pessoas envolvidas em muitas outras associações, e muito diferentes, poderão rever-se, ao menos em parte.

Vamos então aos desafios. Identifico quatro, que me parecem principais, embora muitos mais possam e devam ser reconhecidos: individualismo, desmobilização, dificuldade financeira e fanatização.

Não consigo pensar nestes desafios sem me lembrar de imediato que vivemos num sistema mundial capitalista (classista, racista, sexista, idadista...), no qual o sucesso de uns muito poucos é construído à custa do esforço de muitos, dos pequenos e médios sucessos de alguns (exceções que confirmam a regra) e do insucesso de muitos. Neste contexto, os entraves ao associativismo e à educação popular são inúmeros.

O individualismo é um dos principais, daí surgir aqui como primeiro desafio. É o cada um por si, espécie de seleção «natural» aplicada ao social: salvam-se os mais fortes.² A escola tudo faz para, tão naturalmente quanto possa parecer (mas com ampla e pluridisciplinar legitimação científica), selecionar os mais capazes, mais inteligentes, mais estudiosos... Esta seleção implica, claro, excluir os que dão provas sucessivas de «incapacidade», «falta de estudo» e de «dedicação», «défice de atenção» (entre outros défices), excesso de atividade (vulgo «hiperatividade»), num contexto que premeia a passividade... Nos empregos, as avaliações de desempenho perpassam os vários setores de atividade, os

diferentes níveis remuneratórios... e coexistem até com a ausência de carreira, como são exemplo as muitas pessoas dedicadas à investigação científica que, não conseguindo aceder aos raros lugares da carreira docente no ensino superior, ficam sujeitas à precariedade de ter (improvável) sucesso na próxima candidatura – a um projeto, bolsa, contrato a termo...

Por sua vez, os movimentos sociais são vistos com desconfiança, que gera desmobilização – o nosso segundo desafio (muito estreitamente relacionado com o primeiro, de resto). Basta ver a forma como, nas notícias, os sindicatos, por exemplo, são associados a perturbação, reivindicação (excessiva), na lógica do «estão sempre do contra». Ou são então representados como «perda de tempo». Sob este ponto de vista, de que adianta afrontar um sistema todo-poderoso? Derrotados à partida, o melhor seria nem perder tempo a discutir constrangimentos e injustiças, e lutar por direitos – que os sindicatos muito têm contribuído para conquistar (curiosamente, esta é a «notícia» que raramente se ouve).

Neste ambiente, lembro-me muitas vezes de uma personagem de «A quinta dos animais», de George Orwell.³ Trovão, o cavalo, era culpabilizado pelo decréscimo produtivo da quinta. Os porcos, que não produziam, mas davam ordens, recriminavam o Trovão pelos maus resultados, invetivando-o a esforçar-se mais. O próprio Trovão se convencia desta culpa, dando cada vez mais de si, sem sucesso, mas dedicando-se sempre de forma crescente. «Tenho de trabalhar com mais afinco», repetia insistentemente. Trabalhava até ao limite das forças, e a produção da quinta nunca era suficiente... Até adoecer e perecer.

2 Vale a pena ouvir «FMI», de José Mário Branco. Sintetiza de forma magistral estas e outras tensões do capitalismo. Deixo como exemplo o seguinte:

Entretém-te filho, entretém-te!

Deixa-te de políticas que a tua política é o trabalho,
trabalhinho, porreirinho da Silva,

e salve-se quem puder que a vida é curta e os santos não ajudam quem anda para aqui a encher pneus com este paleio de sanzala em ritmo de pop-chula, não é filho? (Branco, 1979, p. 3)

3 Emprestei este livro e não me foi devolvido, pelo que o que recupero é de memória (e está, por isso, sujeito a erros).

Nas nossas vidas, não somos demasiadas vezes o Trovão desta história? Não tendemos a culpar-nos pelos insucessos? Dizia Ulrich Beck (1992, p. 137): procuramos «soluções biográficas para contradições sistémicas». Não procuramos em nós a culpa e a desculpa para o que não funciona a nível do sistema, da estrutura?

Não pode quebrar-se o diálogo (...). A fanatização das consciências é um imenso desafio para a educação popular.

E é justamente o sistema que nos traz ao terceiro desafio: a dificuldade financeira com a qual se debatem muitas destas associações e movimentos sociais, que subsistem (quase) exclusivamente mercê das quotizações das pessoas associadas. O financiamento público é escasso e não é equitativamente distribuído. Há causas que valem a pena e outras que são tidas como «perdidas». Não se trata de falta de recursos. Há muito dinheiro investido em prioridades outras – e esta, da educação popular, não é, não tem sido uma prioridade.⁴ Veja-se, por exemplo no campo da educação de pessoas adultas, a forma como o financiamento é atribuído, privilegiando-se a «especialização» na lógica de candidatura, designadamente de organizações que aprendem a responder à «chamada», apresentando projetos à medida, escritos no jargão que permite somar pontos. São preteridos assim projetos, dinâmicas e instituições que já estão no terreno, respondem a problemas concretos das comunidades em que se inserem, mas que não têm a mesma mestria a montar candidaturas ou cujo trabalho que desen-

volem não cabe na lógica do projeto que apenas dura enquanto há financiamento.

Acresce a isto o facto de termos vindo a assistir a um recrudescimento de movimentos políticos e religiosos sectários, fundamentalistas... São movimentos profundamente dogmáticos, para os quais a verdade, a fundamentação, o rigor, não são preocupação. O que importa, dessa perspectiva, é que os líderes destes movimentos digam aquilo que pensam as pessoas que os ouvem e apoiam. Seja que a Terra é plana, que Deus criou o mundo em sete dias e, por isso, desse ponto de vista, a teoria de Darwin não faz sentido... Sejam também os inúmeros comentários racistas, sexistas, neofascistas dos movimentos de extrema-direita por esse mundo fora. Em Portugal, que é donde falo, pensou-se durante algum tempo que a ditadura mais longa do século XX na Europa ocidental tinha gerado alguma imunidade especial em relação à proliferação, de novo, de discursos deste tipo. Não obstante, o Parlamento português contém atualmente cinquenta deputados e deputadas (entre 230) de extrema-direita... que estão lá não porque tenham tomado os lugares à força, mas porque foram eleitos por mais de um milhão de pessoas (num total de 6,5 milhões de votantes) que se sentem por eles e elas representados. Ainda que muito exigente, e muito combativo, não pode quebrar-se o diálogo, mesmo com estes setores antidialógicos e antidemocráticos da sociedade. A fanatização das consciências é um imenso desafio para a educação popular. Como dizia Freire (s.d., p. 63), para superar esta fanatização, e a «massificação» que ela produz, «há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de massificado».

O «que fazer» então entre as quatro paredes que cada um destes desafios constitui? Tomá-las como intransponíveis e desistir? Ou resistir e insistirmos em procurar formas de derrubar estas e outras paredes, transformá-las, e libertar-mo-nos, coletivamente, do espaço exíguo que produzem?

4 Volto a pedir atenção para o exemplo verdadeiramente singular da Direção-Geral de Educação Permanente, coordenada por Alberto Melo no pós-25 de abril (ver Amorim et. al, no prelo).



Proyecto «Alfabetización temprana, inicial y familiar con perspectiva intercultural », Argentina, 2023.

Referências bibliográficas

- Amorim, José Pedro, Felgueiras, Margarida Louro, Balsa, Carlos, Gonçalves, Pedro, Mazza, Mariana & Souza, Sther (no prelo).
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: towards a new modernity*. Sage.
- Branco, José Mário (1979). *FMI*. Arquivo José Mário Branco. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1nDmln8g-umxO1N1LszVzJ2bMRf_itYm7/view.
- Freire, Paulo (s.d.). *Educação como prática da liberdade*. 5.ª edição. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento.
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização*. 3.ª edição. Moraes.
- Freire, Paulo (1992). *Extensão ou comunicação?* 10.ª edição. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Política e educação: ., . ensaios*. 3.ª edição. Cortez.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6.ª edição. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4.ª reimpressão. UNESP.
- Freire, Paulo (2002). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10.ª edição. Paz e Terra.
- Freire, Paulo & Nogueira, Adriano (1993). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4.ª edição. Vozes.

Desafíos de la educación popular en España

Emilio Lucio-Villegas Ramos
(España)

En el contexto actual, se pueden señalar una serie de desafíos, retos y limitaciones. Algunos implican importantes cambios en las políticas —y, por tanto, son difíciles de realizar— y otros suponen mudanzas en las formas de organización que afectan a la sociedad civil.

El primer desafío tiene que ver con las políticas educativas, en general, y las referidas a la educación de personas adultas, en particular. La Unión Europea y los países que la componen han optado por un modelo educativo al servicio de las corporaciones. No puede entenderse de otra forma la apuesta por una educación de personas adultas ligada, de forma casi exclusiva, al entrenamiento de mano de obra, dejando a un lado la educación de ciudadanas y ciudadanos críticos, con capacidad para analizar su realidad. La idea de una educación emancipadora y transformadora ha sido enterrada bajo un ideario economicista y un lenguaje gerencial. La falacia de la sociedad del conocimiento ha olvidado los conocimientos que las personas atesoran sobre sus pueblos y sus barrios. Se ha perdido la idea de una Europa humanista, de paz, construida a partir de la diversidad de sus personas y sus naciones, la que tan bellamente soñó Zweig (2023). Tal vez sea una explicación para el resurgir de los movimientos fascistas, o tal vez no, pero recuperar este viejo ideal educativo y social es construir esperanza y rescatar el sentido de la educación popular.

Una limitación muy importante tiene que ver con la formación de educadores y educadoras. La universidad y las administraciones públicas han abandonado la formación en el campo de la educación de personas adultas. Las escuelas

para estas personas reciben educadores y educadoras cuya formación está relacionada con el ámbito formal y con la infancia y la juventud. Esa formación limita la visión de lo que es una persona adulta a nivel afectivo y cognitivo, limita su creencia en los conocimientos y las experiencias que las personas atesoran y, en muchos casos, provocan procesos de infantilización por el uso de metodologías pensadas para otras edades. El asunto más grave aquí es, sin duda, la dificultad para trabajar a partir de las experiencias de vida, en vez de hacerlo desde el libro de texto. Este trabajo a partir de las vidas y experiencias es señal de identidad de una educación popular que aspira a la transformación y a la emancipación, que coloca a la gente en el centro del proceso educativo. Además, las experiencias individuales, igual que las historias personales, son también sociales (Merrill, 2007) y, así, las experiencias compartidas conectan a las personas con la comunidad, con sus pueblos y sus barrios. La manera en la que se forman las personas educadoras a nivel ético, afectivo, didáctico y metodológico es, por tanto, esencial para acometer estos cambios.

Conectando con lo anterior, otros retos y desafíos tienen que ver con la forma en que los saberes de las personas son reconocidos. Y esto puede hacerse en una doble vía.

Por un lado, reconociendo los saberes populares. La *cultura del silencio* opera en una doble dirección: por un lado, hay personas y grupos que no tienen capacidad de expresarse; por otro, hay personas y colectivos que, teniendo esa capacidad de expresión, no son, ni se sienten, escuchados. Es el caso, por ejemplo, de las personas migrantes, de las diversas identidades de género, de los grupos étnicos y lingüísticos minorita-

rios en los Estados —los pueblos sin nación—. Trabajar con estos grupos, recuperar su capacidad de expresión y reivindicar la escucha es un desafío de la educación popular. Especial importancia aquí tiene la incorporación de las personas migrantes que no disminuyen —como nos hacen creer los crecientes partidos fascistas— la riqueza social y cultural, sino que, como otros grupos étnicos y sociales, la enriquecen con sus aportaciones, construyendo un poema a la diversidad.

Otro elemento tiene que ver con el reconocimiento de los saberes que las personas han adquirido en su experiencia de vida social y comunitaria. Ese reconocimiento está centrado ahora, de manera fundamental y casi única, en el reconocimiento de las competencias laborales. Se debe fomentar el reconocimiento de todos los saberes que las personas han ido adquiriendo a lo largo de su vida. Un desafío de la educación popular es hacer real el dictado de la educación permanente: no importa dónde se ha aprendido, lo que importa es lo que se ha aprendido.

Otro reto es hacer que las personas vuelvan a sentirse protagonistas de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje; es recuperar una visión romántica (Rubenson y Elfert, 2014) de la educación de personas adultas, donde las conexiones con la comunidad y con las gentes de la comunidad sean un elemento esencial para el trabajo educativo. Se trata de desarrollar la idea de los temas generadores (Freire, 1985) que nacen de la vida cotidiana de las personas, para

que los procesos educativos ayuden a comprender y a transformar los entornos sociales, culturales y laborales. En esta última dirección es imprescindible recuperar el protagonismo de los movimientos sociales, que han sido demonizados por la derecha política y fagocitados por la izquierda. Los movimientos sociales son esenciales en la vida comunitaria y para la educación popular. No se trata solo de recuperar algunas de las propuestas de Illich (1971) sobre la educación en la comunidad y desde la comunidad. Se trata de abrir las puertas y ventanas de la escuela para que la comunidad, las personas y los acontecimientos de la vida vuelvan a entrar e insuflarle vida.

Para terminar, me gustaría recordar que la educación es política, como preocupación de las personas por la *cosa pública*. Y para ello me parece fundamental que la educación popular ayude a construir hegemonía —un proceso esencialmente educativo (Broccoli, 1977)— como forma de reconstruirse a sí misma.

La idea de una educación
emancipadora y
transformadora ha
sido enterrada bajo un
ideario economicista y
un lenguaje gerencial

Bibliografía citada

- Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Editorial Nueva Imagen.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Merrill, B. (2007). Recovering class and the collective in the stories of adult learners. En L. West, P. Alheit, A. S. Andersen y B. Merrill (Eds.), *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives* (pp. 7189). Peter Lang.
- Rubenson, K., y Elfert, M. (2014). Changing configurations of adult education research: Exploring a fragmented map. En B. K  pplinger y S. Robak (Eds.), *Changing configurations in adult education in transitional times: International perspectives in different countries* (pp. 2538). Peter Lang.
- Zweig, S. (2023). *El mundo de ayer*. Alianza Editorial.

Reflexiones para seguir caminando

Luis E. Kren
(Uruguay)

Al finalizar el libro titulado *La educación popular en Iberoamérica: Procesos históricos y aportes para una pedagogía liberadora*, a iniciativa de la OEI, es latente el recuerdo de nuestro querido Noel Aguirre Ledesma, que, desde su posición sentipensante y desde el enfoque de la educación popular, apostó a la implementación de políticas públicas, a lo largo y ancho de la vida, que posibiliten el derecho a la educación de millones de niños, niñas, jóvenes y personas adultas. También tenemos presente a nuestro Paulo Freire, que, como afirmaba Brandão, tenía el convencimiento de que la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo, lo que implica el desarrollo de un gran poder subjetivo que influya y construya un mundo más humano, en el conjunto de la sociedad y en el cuidado de la madre tierra.

Es un recorrido como
resultado de modelos como
el capitalismo y su fase
neoliberal, el colonialismo
o el patriarcado,
que han vulnerado
sistemáticamente los
derechos de la población

A lo largo de los artículos presentados por comprometidos autores que reflexionan acerca de la educación popular y las educaciones populares entre el siglo xx y xxi, nos lacera el reconocimiento de las crisis que ayer y hoy recorren el mundo. Es un recorrido como resultado de modelos como el capitalismo y su fase neoliberal, el colonialismo o el patriarcado, que han vulnerado sistemáticamente los derechos de la población y de la tierra, y a los que actualmente se ha unido la necropolítica. Son expresiones de ese poder social y político en el que se decide qué personas pueden vivir y cómo algunas deben morir.

En pleno siglo xxi, era del desarrollo tecnológico, las brechas entre pobres y ricos se profundizaron y la pandemia dejó al descubierto, y aún hoy se sienten sus efectos, expulsados de los servicios de salud, alimentación y educación, a millones de niños, niñas y adolescentes, así como también a personas jóvenes y adultas. Algo que ha afectado, principalmente, a los pueblos indígenas, afrodescendientes y amazónicos; ni qué decir de las personas jóvenes y adultas que, al no tener recursos para su subsistencia, migraron hacia sus pueblos de origen y abandonaron en muchos casos sus estudios.

En todos los artículos del libro se puede apreciar que los educadores populares de Iberoamérica entre el siglo xx y xxi son parte del pueblo social y político,⁵ que han estado en la lucha por

5 «El pueblo social, el que soporta, aunque muera o malviva las asimetrías estructurales o situacionales, existe objetivamente, es un dato de la existencia social en formaciones sociales con principios de imperio. A los sectores que resisten, se organizan y luchan para transformar liberadoramente estas experiencias de sujeción y discriminación social, se les comprende aquí bajo la categoría de pueblo político». Gallardo, H. (2017).

modificar las distintas condiciones de opresión, políticas, sociales, culturales, ambientales y de género, hacia otras de rostro humano. Ello nos recuerda algunas reflexiones que García Márquez pronunciara al recibir el Premio Nobel de Literatura en 1982:

*Nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.*⁶

Es una mirada desafiante y esperanzada de la vida, aquella a la que apuesta Paulo Freire en toda su obra y que tiene especial énfasis en la *Pedagogía de la esperanza*. Él propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida.

Esta mirada cargada de esperanza no es ingenua, podemos apreciarla en los desafíos que presentan los autores con propuestas para enfrentar la trenza del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado hacia una nueva y humana sociedad; por ello hemos tomado el camino de darle la voz a las y los articulistas que han llenado estas mismas páginas y que señalan lo siguiente:

*Sujetos que, tomando como punto de anclaje el encuentro y la celebración de la vida, construyan política, pedagógica y éticamente procesos educativos de dignidad frente a la necropolítica de los poderes fácticos [...] a lo largo y ancho de la vida.*⁷

Él propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante

*En las educaciones populares, la apropiación de las epistemologías del Sur tiene que ser el movimiento de un pensamiento abierto que busca lo (im)posible: una universalidad pluriversa de pensamientos, sumando y sumando y sumando, abriéndose a una interculturalidad universal siempre por conquistar [en el campo de los feminismos].*⁸

Necesitamos acoger una pedagogía feminista [...] que se vuelva inconveniente, que tienda a desorganizar las

El carácter político de los movimientos sociales en la actual coyuntura de América Latina. Helio Gallardo. https://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=article&id=29&catid=11&Itemid=106

6 García Márquez, G. (1982). *La soledad de América Latina* (Discurso de aceptación del Premio Nobel). https://e00-elmundo.uecdn.es/especiales/cultura/gabriel-garcia-marquez/pdf/discurso_gabriel_garcia_marquez.pdf

7 Goldar, M. R. (2024). Crisis civilizatoria contemporánea y el accionar de las nuevas derechas: Escenarios y desafíos del contexto global de educadores populares en Nuestra América.

8 Berlanga Gallardo, B. (2024) Educaciones populares y epistemología del Sur: Catorce desafíos epistémicos en tiempos de un capitalismo en *morición* o *morimiento*.

relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario; una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida.⁹

Corresponde a los educadores y educadores populares, así como a los investigadores, registrar los elementos constitutivos de la educación popular

Hoy, actuar a contracorriente no consiste en negar el valor de la educación formal, sino más bien el desafío consiste en incidir en las transformaciones que requiere el sistema educativo que, aun con todas sus deficiencias, constituye un espacio fundamental para la construcción de trayectorias educativas que faciliten a las personas aprender a lo largo de sus vidas.¹⁰

La educación popular precisa de una nueva conexión con la juventud, en particular con aquella que decide hacer de la educación su campo de acción y proyección. Es

indispensable que las nuevas generaciones de educadoras y educadores estén al tanto de la propuesta ética, política y metodológica.¹¹

[En relación a la Amazonía] existe una importante dificultad para articular experiencias y que la producción de conocimientos en red es frágil, al igual que los procesos de sistematización de conocimientos. Sabemos que no todo el conocimiento producido está sistematizado de forma escrita. Corresponde a los educadores y educadores populares, así como a los investigadores, registrar los elementos constitutivos de la educación popular expresados en la tradición oral del pueblo, en la ascendencia, en las prácticas corporales y en los saberes insurgentes.¹²

Es imprescindible recuperar el protagonismo de los movimientos sociales que han sido demonizados por la derecha política y fagocitados por la izquierda. Los movimientos sociales son esenciales en la vida comunitaria y para la educación popular.¹³

Entre otros grandes desafíos, tenemos:

Un resurgimiento de movimientos políticos y religiosos sectarios y fundamentalistas, dogmáticos [...] La fanatización de las conciencias es un inmenso desafío para la educación popular [...] ¿Qué hacer entonces? ¿Tomarlos como insuperables y rendirse? ¿O resistir e insistir en buscar maneras de derribar estos y otros muros, transformarlos y liberarnos, colectivamente, del espacio estrecho que producen?¹⁴

9 Valenzuela y Gómez Gallardo, M. L. (2024). Retos actuales y futuros para la educación popular feminista.

10 Letelier Gálvez, M. E. (2024). Educación popular, huellas de ayer y caminos de futuro.

11 Cabrera Romero, F. (2024) La educación popular y sus posibilidades en la era de la educación virtual.

12 Colares da Mota Neto, J. (2024). Desafios e possibilidades da educação popular na Pan-Amazônia.

13 Lucio-Villegas, E. (2024). Desafíos de la educación popular en España.

14 Amorim, J. P. (2024) Desafios da educação popular em Portugal: «que fazer» entre quatro paredes?



Proyecto de divulgación promovido por la OEI, «Noche Iberoamericana de l@s investigador@s», Uruguay, 2023.

En la era de los avances tecnológicos es preciso, entre otros aspectos, como plantea Mejía:¹⁵

Reconocer el carácter sistemático, riguroso, del hecho tecnológico, pero no permitir que este sea abordado sin las preguntas siguientes 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 colocar su centralidad en la historia de la civilización.
- el contexto, que lo dota de lugar social y lo coloca en el horizonte de necesidades sociales
- 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. Igualmente, la existencia de tecnologías alternativas que disputan los procedimientos y los procesos en el campo de la ciencia y la tecnología.

15 Mejía J., M. R. (2024). Educaciones populares, sus desafíos en la Cuarta Revolución Industrial y la postsindemia.

Otro de los grandes desafíos es comprender la urgencia de un mundo interconectado:

A su vez, esta planetarización de los retos requiere una ciudadanía global que comprenda el «mundo más amplio» y desempeñe un papel activo en la comunidad [...]. Al mismo tiempo, reconocer que el planeta contiene múltiples formas de vida, que tienen el mismo derecho a la vida que los humanos, aumenta la complejidad de nuestra responsabilidad como educadores dedicados a la búsqueda de procesos emancipadores, predicados en el principio de justicia social y ecológica.¹⁶

En estos grandes desafíos se requieren renovados compromisos de educadores y educadoras populares, de grupos y movimientos sociales, de instituciones de la sociedad civil de diferente naturaleza y universitarias que se comprometan en el empoderamiento de los actores sociales con criticidad y solidaridad; crear las condiciones para organizar la rabia colectiva frente a las injusticias, la pobreza, el autoritarismo, con capacidad de formular propuestas para humanizar nuestras vidas y la vida de todo el planeta.

Así también es necesaria una cooperación que redoble sus esfuerzos, como la que realiza la OEI, para la mejora sustantiva en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura, promoviendo a la vez el desarrollo sostenible, la democracia y la integración regional.

Volvemos a sentir que, en estas reflexiones finales, ha estado latente la presencia de nuestro sentipensante amigo y compañero Noel Aguirre Ledesma, un educador popular rebelde, de firmes convicciones, con una identidad a toda prueba, para que nos siga acompañando en el camino de la transformación educativa, social, política y cultural basados en el Buen Vivir para todos los pueblos de Iberoamérica.

Globalizar la esperanza como una consigna, rescatar el amor de entre tantas espinas. Guardar en los archivos la rabia del dolor y transformar en lucha la esperanza clandestina. Globalizar la esperanza como una consigna, rescatar del amor la fuerza cristalina y oponerla al miedo cobarde que asesina. Definitiva, irrespetuosa, demoledora, insurrecta, intransigente y perpetua; globalizar la alegría.

16 Ireland, T. (2024). Construir ciudadanía y el desafío de tejer redes y movimientos sociales a nivel local, regional y mundial.



06

**Reseñas
bibliográficas
de autores
Bibliografía general**



Reseñas biográficas de autores

Amorim, José Pedro (Portugal). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Grupo de Trabalho de História da Educação, Herança Cultural e Museologia (GTHEHCM) e Instituto Paulo Freire de Portugal.

Andújar Scheker, Catalina (República Dominicana). Representante de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en República Dominicana desde el año 2008. Ha desarrollado su carrera profesional en el ámbito educativo por más de 25 años, desde el servicio público y la cooperación internacional. Ha sido coordinadora nacional de programas educativos de la AECID y consultora del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Unesco. Ha sido docente universitaria en los ámbitos de atención a la diversidad y educación inclusiva. Máster en Intervención en Contextos Educativos por la Universidad Complutense de Madrid y en Innovación Educativa por la Universidad Internacional de La Rioja. Especialista en Gestión de Políticas Públicas del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social y Económico del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Autora y coautora de publicaciones sobre el tema educativo.

Berlanga Gallardo, Benjamín (México). Desde hace más de 40 años trabaja en la educación. Consultor en procesos de codiseño curricular para el sistema educativo nacional y en universidades e instituciones públicas y privadas. Fundador del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y, actualmente, coordinador de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red).

Cabrera Romero, Francisco (Guatemala). En la actualidad, viceministro técnico de Edu-

cación. Especialista en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), educador popular; investigador y asesor para organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales. Colaborador de la OEI.

Camilo Recio, Miriam (República Dominicana). Educadora. Maestría en Educación del INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo). Se ha desempeñado en educación popular y en gestión de políticas públicas de EPJA, en escenarios formales y no formales. Se desempeñó como directora general de educación de jóvenes y adultos (1997-2000) y (2011-2020) en el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD); del equipo técnico del Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo; en educación superior, formación de docentes; consultora e investigadora en el campo de EPJA a nivel nacional y de la región de América Latina y Caribe. En su país, fundadora y coordinadora del CEDEE (Centro Dominicano de Estudios de la Educación). En el CEAAL, fiscal en tres gestiones y del Grupo en Incidencia en Políticas Educativas. Autora de diversas publicaciones y artículos de revistas especializadas.

Céspedes Rossel, Nélida (Perú). Educadora popular. Profesora de Ciencias Histórico-Sociales, con estudios en Administración de la Educación. Comprometida con la educación de personas jóvenes y adultas, y organizaciones populares. En el CEAAL, presidenta honoraria, miembro del Grupo de Incidencia de Políticas Educativas que realiza el seguimiento a la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA). En Perú, Asociada de Tarea, miembro del Colectivo por una EPJA Transformadora, y del Colectivo del CEAAL Perú. Ha elaborado diversas publicaciones nacionales e internacionales y artículos para diversos medios y revistas universitarias.

Colares da Mota Neto (Brasil), João. Educador popular e professor da Universidade do Estado do Pará. Coordena a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia e integra o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará.

De la Riva Rodríguez, Fernando. Nació en Madrid en la segunda mitad del siglo xx. Estudió Historia Moderna y Contemporánea, aunque toda su vida profesional la dedicó a la animación social y la consultoría de organizaciones (sin abandonar nunca el activismo social). Vivió en Cádiz desde 1996. Se ha desempeñado como formador y consultor de organizaciones, especializado en metodologías participativas. Educador popular y fundador del Colectivo de Educación para la Participación con una larga trayectoria como activista en distintos movimientos sociales.

Ghiso, Alfredo (Colombia). Argentino, residente en Colombia; educador popular y docente investigador jubilado (retirado) en las áreas de la educación popular, pedagogía social, psicología social, investigación acción participativa, sistematización de experiencias y fenomenología de la práctica educativa. Sus publicaciones están disponibles en <https://funlam.academia.edu/AlfredoGhiso>.

Goldar, María Rosa (Argentina). Educadora Popular. Licenciada en Trabajo Social. Magíster en Sociología y Ciencia Política (FLACSO). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo. Integrante de CEAAL-Argentina y de la Asociación Ecueménica de Cuyo/FEC. Ha sido fiscal e integrante del Equipo de Coordinación Estratégica de CEAAL en los períodos 2008-2012 y 2016-2021.

Haddad, Sérgio (Brasil). Economista e pedagogo, com mestrado e doutorado em Educação. Foi professor visitante na Universidade de Oxford, Inglaterra. Professor aposentado da Universidade Católica de São Paulo. Atualmente trabalha na ONG Ação Educativa (Membro do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe). É pesquisador sênior do CNPQ

- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Recentemente publicou a obra *O Educador: Um perfil de Paulo Freire* (Todavia, 2020).

Ireland, Timothy D. (Brasil). Educador. Graduação em letras e língua inglesa pela universidade de Edimburgo: Mestrado em educação de adultos pela universidade de Manchester e Doutorado em educação também pela Universidade de Manchester. É professor titular da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, Brasil, onde integra os Programas de Pós-Graduação em Educação desde 1979, e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas desde 2011. Atualmente, coordena a Cátedra Unesco em Educação de Jovens e Adultos. Até 2023, atuou como vice-presidente para a América Latina do ICAE e membro do CEAAL

Letelier Gálvez, María Eugenia (Chile). Socióloga, doctora en Educación. Se ha desempeñado en el ámbito de la educación comunitaria y popular como académica e investigadora en educación superior, consultora en organismos internacionales para América Latina y el Caribe. Integrante del grupo de expertos de OEI que acompañó el desarrollo del PIA en la década del 2000. Actualmente coordina el área de trayectorias educativas y aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación de Chile.

Lucio-Villegas Ramos, Emilio (España). Catedrático de Educación de Personas Adultas en la Universidad de Sevilla, donde trabaja desde 1988. Ha sido director de la Cátedra Paulo Freire en la Universidad de Sevilla (2009-2013). En 2010 recibió el *Phyllis M. Cunningham Award for Social Justice* otorgado por la *Adult Education Research Conference* en Sacramento (CA, Estados Unidos). Es miembro de la Sociedad Europea para Investigación en Educación de Personas Adultas (ESREA, por sus siglas en inglés).

Mejía J., Marco Raúl (Colombia). Educador popular, latinoamericano y caribeño. Investigador. Militante social. Miembro de Planeta Paz. Es parte del movimiento social por la educación, la

Expedición Pedagógica Nacional y el movimiento por la transformación educativa y pedagógica de Colombia. Autor de un número significativo de publicaciones: libros y artículos.

Osorio Vargas, Jorge (Chile). Educador. Licenciado en Historia por la Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado de postulación en Derechos Humanos y Desarrollo, diplomado en Psicología Junguiana, Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile. Se desempeña actualmente como profesor de la Escuela de Psicología en la Universidad de Valparaíso. Es docente asociado al Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de Playa Ancha. Es miembro del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas, GIPE-CEAAL, y ha sido secretario general del CEAAL. Ha elaborado diversas publicaciones nacionales e internacionales, y artículos para diversos medios y revistas universitarias.

Paz Céspedes, Marisabel (Bolivia). Formación en trabajo social, gestión de proyectos, educación superior, políticas educativas, género y desarrollo. Ha coordinado diversidad de proyectos sociales, educativos, productivos con enfoque de derechos, género e interculturalidad. También ha desarrollado procesos de sistematización de experiencias e investigación. Ha sido parte del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) y participado del CEAAL Bolivia. Educación popular.

Torres Carrillo, Alfonso (Colombia). Educador popular colombiano. Doctor en Estudios Latinoamericanos, profesor emérito de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En el CEAAL es miembro del Equipo de Coordinación Estratégica y del Grupo de Metodologías Participativas. Miembro del Grupo de Educación Po-

pular y Pedagogías Críticas de CLACSO. Autor de diversas publicaciones y artículos en revistas universitarias.

Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (México). Feminista y educadora popular mexicana. Doctora en Pedagogía Crítica, maestría en Educación de Personas Jóvenes y Adultas; licenciada en Psicología, con especialización en formación docente e investigación educativa. Fundadora y actual integrante del Grupo de Educación Popular con Mujeres, Asociación Civil, en México. Es parte de la Red de Educación Popular Entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM) y, actualmente, es profesora en la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Yujra Quispe, Reynaldo (Bolivia). Es posdoctorante en la UMSA, magíster de Ciencias en Educación Superior Universitaria. Desempeñó cargos en el Ministerio de Educación de Bolivia como responsable de Educación Técnica Tecnológica. Exdirector general de Educación Alternativa. Referente de educación ante el Mercosur. Actualmente, es catedrático universitario en pregrado y posgrado en Ingeniería y Educación, maestro del Centro de Educación Alternativa y conferencista nacional e internacional.

Zúñiga, Rosa Elva (México). Educadora y comunicadora popular, feminista, socióloga. Actual secretaria general de CEAAL, integrante del Equipo de Coordinación Estratégico de CEAAL y del Consejo Directivo del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC). Referente de CEAAL en el Secretariado del Consejo Internacional del Foro Social Mundial, integrante de la Colectiva del Festival por la Dignidad de los Pueblos. Artes para Respirar. Militante e integrante del Comité de Solidaridad con Palestina en Guadalajara.

Bibliografía general

Libros

- Alfieri, E., Rébola, R. C., y Suárez Elias, M. (Comps.). (2022). *Reinventarnos con Paulo Freire. Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171414/1/Reinventarnos-Paulo-Freire.pdf>
- Bonilla, V. D., Castillo, G., y Fals Borda, O. y Libreros, A. (1972). *Causa popular, ciencia popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Publicaciones de la Rosca.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>
- Camilo, M. (2022). *Construyendo sueños: Una década de política y gestión para la inclusión educativa de personas jóvenes y adultas 2010-2020*. Flacso.
- Caruso, A., di Pierro, M. C., Ruiz, M., y Camilo, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional*. CEAAL; CREFAL. <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/03/cartografia3.pdf>
- Céspedes Rossel, N. (2010). *Concepciones, paradigmas y sentidos de la educación de jóvenes y adultos*. Ministerio de Educación de Bolivia. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/NELIDA-CESPEDES.pdf>
- Céspedes Rossel, N., Aguirre Ledezma, N., Camilo Recio, M., Osorio Vargas, J., y Ireland, T. (2023). *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe*. GIPE-CEAAL. <https://ceaal.org/v3/libceaal-justiciaedupeja/>
- Dimensión Educativa (2016). Educación Popular. Trayectos, convergencias, emergencias. *Aportes*, (60).
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Flores Jaramillo, R. (1979). *El uso de la prensa en la alfabetización de adultos*. Magisterio Español.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. Paz e Terra.
- Freire, P., e Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P., e Macedo, D. (1990). *Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra*. Paz e Terra. <https://observatorio9.com.br/wp-content/uploads/2024/04/Alfabetizacao-Leitura-do-Mundo-Leitura-da-Palavra-1.pdf>
- Guelman, A., Cabaluz, F., Salazar, M. (Coords.). (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Haddad, S. (2021). *Paulo Freire: Perfil de un educador*. Batalla de Ideas.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Jabonero, M., Aisa, A., Ruano, M. I., y Muñoz, S. (2001). *La renovación de la educación de adultos: El PAEBA de El Salvador, un modelo de cooperación*. OEI.
- Jabonero, M., y Rivero, J. (Coords.). (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Colección Metas Educativas 2021. OEI; Fundación Santillana. <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmlFpbHMiOnSi-bWVzc2FnZSI6IkJBaHBdVlyliwiZXhwIjpuZDwxsLCJwdXliOiJibG9iX2lkIn19--e3b507c8c5a2f862f98e-4441d74a9813d1000fab/alfabet.pdf>

- Jara Holliday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP Alforja; CEAAL.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15526/1/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- Lázaro, F., Alfieri, E., y Santana, F. (Coords.). (2019). *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el Sur* (1.a ed). Editorial El Colectivo. <https://drive.google.com/file/d/1N8mQne2d78yXS4W9TcAg8p6uEl4pon9N/view>
- Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Juan Pablos Editor. <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patria-medina-melgarejo.pdf>
- Mejía J., M. R. (2011). *Educaciones y pedagogía críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular)*. Ministerio de Educación de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/EDUCACIONES_PEDAGOGIAS_Bolivia.pdf
- Núñez, C. (1985). *Educación para transformar, transformar para educar*. IMDEC.
- Núñez, C., Caruso, A., de Souza, J. F., Osorio, J., Rosero, R., y Fals Borda, O. (1990). *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). <https://pensamientosep.cepalforja.org/wp-content/uploads/2021/09/desde-adentro-2.pdf>
- Osorio Vargas, J. (2018). Educación comunitaria-popular y pedagogía de lo común: Itinerarios, tensiones y huellas freirianas. En J. Osorio Vargas (Ed.), *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del oprimido* (pp. 106-134). Nueva Mirada Ediciones. https://www.researchgate.net/publication/328253938_Freire_entre_Nos_A_50_anos_de_Pedagogia_del_Oprimido
- Palumbo, M. M., Cabaluz, F., Salazar Castilla, M., y Guelman, A. (Comps.). (2022). *Formación política en América Latina. Reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/11/Formacion-politica-en-AL.pdf>
- Parra, R., Rama, G. W., Rivero Herrera, J., & Tedesco, J. C. (1984). *La educación popular en América Latina*. Kapelusz.
- Rodrigues Brandão, C. (2020). *La educación popular de ayer y de hoy*. Editorial Biblos.
- Streck, D. R. (Coord.)., Redin, E., y Zitkoski, J. J. (Orgs.). (2015). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL. https://ceaal.org/v3/libceaal_diccionariopaulofreire/
- Torres Carrillo, A (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.
- Torres Carrillo, A. (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.
- Torres, R. M. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del reporte regional*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182951>

Tesis y otros trabajos académicos

- Bocanegra Grisales, V. (2021). *La educación popular, un desafío en tiempos modernos*. [Trabajo de grado, Unicatólica]. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/2169>
- Hernández Espino, A. E. (2021) *Sentidos en educación popular 2003- 2013. Análisis pedagógico de género y prospectivas* [Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/694910>
- Jara Holliday, O. (2017). *Educación y cambio social en América Latina. Interpretación crítica de las contribuciones ético-políticas y pedagógicas de la educación popular latinoamericana* [Tesis doctoral, Universidad de Costa Rica].

Rojas Matos, L. C., y Taborda Arias, A. J. (2022). *Educación popular y fortalecimiento de prácticas de reconocimiento en dos experiencias de formación en Perú y Colombia* [Proyecto de tesis para optar al título de magíster en Educación para la Innovación y las Ciudadanías, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/60488>

Revistas

- Aguirre, N. (2016). Educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y Desarrollo*, (10).
- Austin, R. (1999). Popular History and Popular Education. El Consejo de Educación de Adultos de América Latina. *Latin American Perspectives*, 26(4), 39-68.
- Borges Dalberio, M. C. (2008). Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Ibero-americana de Educação*, 47(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4732349>
- Borrego, J. (2007). Educación para el desarrollo. El papel de los centros rurales de formación por alternancia en la educación-desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(3), 1-2. <https://doi.org/10.35362/rie4132452>
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante las décadas de los setenta y ochenta: Una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544536021>
- Camilo Recio, M. (2016). El Plan Nacional de Alfabetización «Quisqueya aprende contigo». República Dominicana. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (3). <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/37-el-plan-nacional-de-alfabetizacion-quisqueya-aprende-contigo-republica-dominicana>
- Céspedes Rosell, N. (2021). Educación de jóvenes y adultos: brechas profundas y apuestas transformadoras. *Nueva Acción Crítica*, (12). <https://celats.org/publicaciones/revista-nueva-accion-critica-12/educacion-de-jovenes-y-adultos-brechas-profundas-y-apuestas-transformadoras/>
- da Silva Paula, R. (2007). Universidade da Maturidade – uma proposta de educação permanente para a educação de jovens e adultos. *Revista Ibero-americana de Educação*, 44(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4412279>
- Instituto Paulo Freire de España. (2008-2024). *Rizoma Freireano*. <https://www.rizoma-freireano.org/>
- Lucio-Villegas, E. (2021). Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30). <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.09>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2015). La educación popular en el Discurso de Campomanes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 141-164. <https://doi.org/10.35362/rie681178>
- Menezes de Paiva, M. (2018). Educación popular en Rio Grande del Norte: La campaña «De pie en el suelo también se aprende a leer». *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 229-238. <https://doi.org/10.35362/rie7602859>
- Mojica Vélez, C. G., y Motta Castro, M. (2020). Breve cartografía de la educación popular: Enfoques entre Brasil-Colombia. *Interterritorios*, 6(10). <https://doi.org/10.33052/inter.v6i10.244908>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2023). La educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1). <https://rieoei.org/RIE/issue/view/Rural>
- Ortega Valencia, P., y Torres Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombia de Educación*, (61), 333-357. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>
- Ouviña, H. (2015). Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América. *Contrapunto*, (6), 79-102.
- Sanmartino, M., Dumrauf, A., Mengascini, A., Cordero, S., y Krol, M. M. (2009). Educación popular y salud: Conformando nuevos espacios de aprendizaje y producción de conocimientos en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4942087>

- Taller per a l'Acció Renovadora de l'Educació Permanent d'Adults (TAREPA-PV), Diputació de València, Centre de Recursos i Educació Contínua. (1999-2024). *Quadern d'educació contínua*. <https://ojs.uv.es/index.php/QEC/index>
- Zanquêta de Souza, T., e Vasconcelos de Oliveira, V. (2013). A história da escravidão em diálogo com a educação popular. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63(2), 8. <https://doi.org/10.35362/rie632648>

Otros documentos

- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE). (2010). *La educación de jóvenes y adultos en la Costa Caribe de Nicaragua*. IDIE/OEI. <https://oei.int/oficinas/nicaragua/publicaciones/la-educacion-de-jovenes-y-adultos-en-la-costa-caribe-nicaraguense>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2019). *3er Encuentro Latinoamericano: Escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas*. Red Interinstitucional Cátedra Pablo Latapi. Imaginante Editorial. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/09/Libro-IIIer-Encuentro-Catedra-Latapi.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Fundación Elecnor. (2015). *Luces para aprender. Experiencias en escuelas rurales de Uruguay. Ampliación y fortalecimiento de derechos*. OEI. <https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones/luces-para-aprender-experiencias-en-escuelas-rurales-de-uruguay-ampliacion-y-fortalecimiento-de-derechos>
- Unicef, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). *El nivel inicial en el ámbito rural. Propuestas de enseñanza*. Unicef; OEI. <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/el-nivel-inicial-en-el-ambito-rural>
- Vatiuk, V., y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. OEI; UNICEF. https://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_opportunidades_educativas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf
- Villalba Clavijo, C. (2016). *Las TIC en la sociedad educativa rural del Uruguay. La experiencia de Bandidos Rurales en el Proyecto Flor de Ceibo de Universidad de la República*. OEI. <https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones/las-tic-en-la-sociedad-educativa-rural-del-uruguay-la-experiencia-de-bandidos-rurales-en-el-proyecto-flor-de-ceibo-universidad-de-la-republica-clara-villalba-ano-2016>
- Villalba Clavijo, C. (Comp.). (2019). *Experiencias educativas en territorios rurales del Uruguay. Las voces de sus protagonistas*. MEC; ANEP; OEI. <https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones/experiencias-educativas-en-territorios-rurales-del-uruguay-las-vozes-de-sus-protagonistas-ano-2019>
- Biblioteca de Educación de Adultos (Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario)
- Federighi, P. (Ed.). (1992). *La organización local de la educación de adultos*. (Biblioteca de Educación de Adultos, 7). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Gelpi, E. (1990). *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas* (Biblioteca de Educación de Adultos, 2). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Gutiérrez Pérez, F. (1993). *Pedagogía de la comunicación en la educación popular* (Biblioteca de Educación de Adultos, 8). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Gydinas, E., y Evia, G. (1993). *Ecología social. Manual de metodologías para educadores populares*. (Biblioteca de Educación de Adultos, 9). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Leirman, W., Vandemeulebroecke, y otros. (1991). *La educación de adultos como proceso* (Biblioteca de Educación de Adultos, 4). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Londoño, L. O. (Ed.) (1991). *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida* (Biblioteca de Educación de Adultos, 3). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Osorio Vargas, J. (Ed.). (1990). *Educación de adultos y democracia* (Biblioteca de Educación de Adultos, 1). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.

- Rivero, J. (1993). *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. (Biblioteca de Educación de Adultos, 10). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Rodríguez Fuenzalida, E. (Ed.). (1992). *Alfabetización y postalfabetización por radio* (Biblioteca de Educación de Adultos, 5). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Salazar, M. C. (Ed.). (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. (Biblioteca de Educación de Adultos, 6). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.

Bibliotecas temáticas on line y otros sitios web

- Asociación Europea de Educación de Adultos [European Association for the Education of Adults (EAEA)]. (s.f.). Resources. <https://eaea.org/our-resources/>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Publicaciones. <https://publications.iadb.org/es>
- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (CEP Alforja) y CEEAAL. (s.f.). Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/>
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). (s.f.). Publicaciones [Tienda]. <https://crefal.org/publicaciones/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (s.f.). Publicaciones. <https://www.cepal.org/es/publications>
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). (s.f.). Biblioteca CEAAL. <https://ceaal.org/v3/biblioteca/>
- Consejo Internacional de Educación de Adultos [International Council for Adult Education (ICAE)]. <https://icae.global/>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). (s.f.). Librería latinoamericana y caribeña de Ciencias Sociales. <https://libreria.clacso.org/>
- Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE). (s.f.). Grupos de Trabajo CEAAL. <https://ceaal.org/v3/incidencia-politica/>
- Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International [Deutscher Volkshochschul-Verband]). (s.f.). América del Sur. Publicaciones Regionales. <https://www.dvv-international.org.ec/es/regional/publicaciones>
- Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International [Deutscher Volkshochschul-Verband]). (s.f.). América del Sur. Publicaciones Internacionales, Educación de Adultos y Desarrollo. <https://www.dvv-international.org.ec/materiales/revistas>
- InterRed. (s.f.). Por una educación transformadora. <http://interred.org/es>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (s.f.). Publicaciones. <https://oei.int/publicaciones>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) [Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)]. (s.f.). Publications. <https://www.oecd.org/en/publications.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (s.f.). Publicaciones. <https://www.undp.org/es/publicaciones>
- Unesco, Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). (s.f.). Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://www.uil.unesco.org/es>
- Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). (s.f.). Unesco Santiago. <https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago>
- Unesco, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (s.f.). Observatorio regional de políticas educativas. <https://siteal.iiep.unesco.org/>



OEI 75

