

educació permanent, col·lectius vulnerables i autoritarismes quotidians

Q
42

17
2013

Aquest número ha estat coordinat per David Abril, Universitat de les Illes Balears

editorial

carpeta

Pedagogia de la memòria, una resposta als autoritarismes de gènere

Isabel Carrillo Flores • 5

Un recorregut d'investigació-acció des de la pedagogia de Paulo Freire en l'aprenentatge de l'italià com a L2 en adults

Alessio Surian, Consuelo Surian • 14

Protegir-nos per canviar el sistema, l'experiència de les defensores de drets humans a Mesomèrica

Marusia López • 24

Radicalització, famílies extremistes i altres metàfores: relat d'un viatge enlloc

Alberto Izquierdo Montero i Teresa Aguado Odina • 28

contínua

La pedagogia de l'oprimit, fonament freireà de l'educació popular

Marco Raúl Mejía J. • 37

persones, territoris i experiències

La Participació Ciutadana en els contextos d'exclusió: el cas del barri de la Coma

Rosario Faet Gallur • 85

Removent runes: encarnant els silencis d'un passat violent: una simbiosi necessària

Julia Estela Monárrez Fragós • 90

Educació per a la Salut (EPS) amb Persones que Exerceixen Prostitució (PEP).

Ana Mascaró Garcia • 97

Estratègia Anti-rumors

Ramon Sanahuja • 100

investigació

Sobrietat i riquesa educativa en una època de transició. Educació informal en els moviments de les economies diverses

Antonia de Vita • 107

arxiu

fotografia

«Menos jaulas y más aulas» • 121

dialògica

És l'educació, estúpids!

Salomó Marquès i Sebas Parra • 123

llibres

La "polis" segrestada. Propostes per a una Ciutat educadora

Consol Aguilar • 133

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i cursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.



La pedagogia de l'oprimit, fonament freireà de l'educació popular¹

*Marco Raúl Mejía J. Planeta Paz. Expedició Pedagògica Nacional
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis*



La història de les idees pedagògiques en aquests últims 40 anys presenta importants marcs teòrics, entre els més significatius està sens dubte, l'obra de Paulo Freire, amb la seua producció per referència, molts educadors, principalment d'Amèrica Llatina, van consolidar un dels paradigmes més rics de la pedagogia contemporània, l'educació popular, la gran contribució del pensament pedagògic llatinoamericà a la pedagogia mundial.

Moacir Gadotti (2001, p. 3)

En el fons, allò que el senyor Giddy, citat per Niebuhr, volia era que les masses no pensaren, així com pensen molts actualment, encara que no parlen tan cínicament i obertament contra l'educació popular.

Paulo Freire (2005, p. 171)

¹ Ponència presentada al X Col·loqui Internacional Paulo Freire 50 anys de la Pedagogia de l'Oprimit. Opressió i alliberament en l'actualitat. Centre Paulo Freire, Recife, 20 al 23 de setembre de 2018. Aquest text ha de ser llegit com a continuïtat de: Mejía, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular*. São Carlos: Pedro & João Editores. Traductors: Mara Angélica Laureano i Nathan Bastos de Souza.

² Zambrano, A.; Klaus, A.; López, N.; i Mejía, M. R.: En aqueix sentit, aquest text ha de ser llegit en concordança amb els altres tres que seran editats en aquesta col·lecció, els quals busquen mostrar una mirada des de diferents òptiques de les formes d'organització del pensament educatiu i pedagògic de la modernitat, que en algunes versions es denominen com els paradigmes educatius occidentals (alemany, francès, anglosaxó i llatinoamericà) i que en aquest text es manté la categoria a pesar de les diferències amb elles, buscant construir un diàleg amb la comunitat educativa. En: Zambrano, A. (2015). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotà: Magisterio.

Aquestes dues citacions vénen amb precisió a recolzar l'horitzó en el qual vull inscriure la meua presentació en aquest seminari d'homenatge i commemoració al llibre clàssic de Paulo Freire, *Pedagogia de l'oprimit*, i des del meu punt de vista tots els altres textos de la seua prolífica obra són desenvolupaments d'aquest, i l'anterior, el de *l'Educació com a pràctica de la llibertat* (Freire, 1969), és un esborrany del primer esmentat.

Per això, tornar a la lectura judiciosa d'ell em permet afirmar, com a educador popular, que aquest és un dels nostres textos clàssics i hui em reafirme que sempre hem de tornar a ell per a determinar la seua il·luminació i la manera com ens dóna les claus dels nostres fonaments per a ser desenvolupats en aquests temps a la llum de les profundes transformacions que ens exigeix en el nostre present comprendre el canvi d'època, els processos de la quarta revolució industrial i les modificacions d'un capitalisme que, en convertir la ciència en força productiva, s'apropia d'ella i constitueix des del treball immaterial la indústria del coneixement i del cos. Així, reestructura els sistemes simbòlics, productius i socials en un món globalitzat.

En el sentit de Gadotti, podem afirmar que Freire i aquest text fan central l'aportació a la pedagogia mundial i col·locant-nos en el discutible camp dels paradigmes, afirmaríem que junt amb una plèiade d'actors del nostre context que s'inicien amb Simón Rodríguez, mestre de l'alliberador Simón Bolívar i molts altres, que durant dos segles han batallat per construir una educació i una pedagogia arrelada en la nostra realitat, i que llegint-la siga capaç de proposar una educació que canvie el món a través de les persones, que formades en la seua concepció, aposten per a transformar-lo.

Podem afirmar que des de mirades diferents es parla de la constitució d'un quart paradigma educatiu i pedagògic en la modernitat occidental, i és el paradigma educatiu llatinoamericà, on els altres serien l'alemany, el francès i el saxó (2015, p. 3)².

La citació de Freire aporta llum al sentit que li dóna quan, per primera vegada, usa el terme d'educació popular, quan recupera un text de Niebuhr (1966), on es presenten objeccions a educar “les classes treballadores dels pobres, seria perjudicial per a la seua moral i felicitat”, i associa aquesta posició a allò que pensen molts actualment contra l'educació popular. Aquesta citació mostra com la idea d'educació popular estava ja enunciada i pren lloc junt amb moltes altres col·locades com: “pedagogia alliberadora”, “educació emancipadora”, “educació d'adults no bancària”, “educació problemàtica”, “educació com a pràctica de la llibertat”.

En aquesta perspectiva, l'educació popular o les diferents enunciacions que fa Freire per a enfrontar les variades formes de l'educació bancària, serà una d'aqueixes dinàmiques que va prendre forma pròpia en el sentit freireà per a construir el projecte polític i social que busca transformar les condicions d'opressió, per a la qual cosa és necessari un procés educatiu crític que comprega el caràcter pedagògic de la re-

volució, entesa aquesta com a “acció cultural” que obri el camí d’aquesta nova educació que s’organitzarà en l’accés al poder.

En la lògica anterior, la disputa per l’orientació dels sentits de l’educació es dona en forma permanent i en tots els escenaris, en tant que ella es fa activa en la praxi i això fa que sempre l’educador treballa amb la inconclusió humana i d’una realitat en permanent esdevenir. En aquest sentit, l’educació per a poder ser ha d’estar sent. Aquesta mirada va generar infinitat d’experiències en múltiples escenaris i de diverses dimensions de cap a cap del continent.

Aquesta varietat d’experiències va permetre decantar en aqueixes pràctiques processos de reflexió que van fer possible trobar uns sentits i significats col·lectius al mateix temps que construïen un acumulat des dels més variats i diversos escenaris, mantenint aquests sentits originaris en una construcció que va exigir mirar en aquell principi dels grups originaris en què “avant és arrere”, i fer un exercici de recerca històrica i de complementarietat d’aquelles fites no freireanes de la seua constitució.

Aquesta ampliació de les recerques teoricopràctiques va permetre comprendre la grandesa de Freire i del seu text *La pedagogia de l’oprimit*, quan servia com a frontissa a una llarga constitució que dotava d’un contingut específic en la societat llatinoamericana de la segona meitat del segle XX i amb un tipus de reflexió que permetia la seua actualització en la seua continuïtat històrica. Aquest retornar a Freire permetia discernir els principis bàsics i que reconeixien en la realitat en canvi de múltiples processos dels oprimits, el seu lloc i raó de ser. Allí va emergir una crítica antidogmàtica que evitava que fóra convertit en un pensament tancat, obrint les línies d’un quefer per a tota la societat i tots els seus àmbits, en tant que la seua concepció li permetia disputar en totes les esferes i nivells les seues apostes de ser humà, societat, cultura, educació, pedagogia, en la manera en què la resultant d’ella eren processos que feien real canviar les persones que col·locaran en el seu horitzó la transformació de la societat.

1. Educació popular, una construcció social i cultural des del sud i per a totes les educacions

L’acumulat decantat va permetre afirmar que l’educació popular és hui una proposta educativa amb un acumulat propi que l’amplia de ser només una acció intencionada en, amb i des dels grups socials populars per a convertir-la en una actuació educativa intencionadament política en la societat per a transformar i proposar alternatives educatives i socials des dels interessos i els projectes històrics dels grups populars. En aquest sentit, és una proposta en i per a tota la societat i per a ser treballada per tots els educadors i totes les educacions en les seues múltiples dinàmiques d’actuació, sempre que en el seu horitzó ètic estiga l’aposta per la transformació de les condicions d’opressió en aquesta societat.

³ Fanon Frans va nàixer a la colònia francesa de Martinica. Estudià psiquiatria i filosofia. Va participar en les lluites de resistència francesa de la Segona Guerra Mundial. Després es va rebel·lar contra “l’emblanquiment francès”. Escriu un dels llibres pioners per a mostrar la colonialitat cultural “Piel negra, Máscaras Blancas”. Participa en les lluites d’alliberament a Algèria i altres llocs d’Àfrica. La seua obra “Los condenados de la tierra” és publicada després de la seua mort.

Per això, hui aquesta construcció recupera la tesi moltes vegades plantejada en la *Pedagogia de l’oprimit* i que recupera i reelabora una idea de Fanon³ que Freire (2005) enuncia així:

lluïta que només té sentit quan els oprimits, en la recerca per la recuperació de la seua humanitat, que esdevé una forma de crear-la, no se senten idealitzadament opressors dels opressors, ni es transformen, de fet, en opressors dels opressors, sinó en restauradors de la realitat d’ambdós. Ací radica la gran tasca humanista i històrica dels oprimits: alliberar-se a si mateixos i alliberar els opressors (p. 41).

En aquest sentit és que hem plantejat que l’educació popular és un paradigma iniciari que ha anat consolidant un cos practicoteòric que el dota d’una organització conceptual i metodològica, els indicis principals generadors de pensament del qual serien:

- Uns antecedents històrics que donen forma a la seua proposta
- Un fonament pràctic conceptual que el dota d’un acumulat propi
- Una proposta d’epistemologies de la diversitat i des del sud
- Uns desenvolupaments pedagògics específics
- L’emergència de processos investigadors a partir de la pràctica
- Una recerca identitaria d’estil interdisciplinari des del plurivers

A. Uns antecedents històrics que donen forma a la seua proposta

És possible reconèixer una visió eurocèntrica de l’educació popular associada a la modernitat i és l’esforç de la reforma de dotar a cada lloc amb un espai de culte i en ell una escola per a aprendre a llegir com a possibilitat de relacionar-se directament amb Déu, fonament del pensament protestant i per a alguns pensadors, de la subjectivitat moderna (Jaramillo, 1998). Aquesta es realitza a través de la lectura del llibre sagrat, la Bíblia, per cada un dels fidels. Aquest ideal transformat es va convertir en l’escola de la Revolució Francesa, pla Condorcet, abril de 1792, del qual sorgeix l’escola única, laica, gratuïta i obligatòria que dona forma a l’educació pública per a homes, no per a dones.

Aquesta educació es convertia en el fonament de la igualtat i la democràcia. Aquesta inclusió i la institucionalització de l’escola serà el denominat “projecte d’educació popular de la Il·lustració” (Càceres, 1964), el qual s’escampa per Amèrica com a ideal i acompanya a molts dels nostres pares fundadors de les naixents repúbliques. Per això, Sarmiento (Argentina) plantejarà que la civilització ens ve pel Riu de la Plata, i la barbàrie els arriba de la Pampa.

De la mateixa manera, Simón Rodríguez dona forma a una proposta diferent que anomenarà d’educació popular en una carta de 1804 dirigida al Consell de Caracas, i que després insistirà que hem de donar-li forma a una educació que ens faça ameri-

cans i no europeus, i anticipant-se en molts anys a les concepcions de la postcoloni-
alitat, afirma: “la saviesa d’Europa i la prosperitat dels Estats Units són dos enemics
de la llibertat de pensament a Amèrica Llatina” (Rodríguez, 1975, p. 133). Aquest an-
tecedent no és únic, té continuïtat amb Artigas, Martí i molt diversos exponents que
la investigació futura farà emergir. En un seminari recent a L’Havana, mencionaven
en aquesta perspectiva històrica a Caballero, Mea, Maceo i altres, en el context cubà.

Al llarg del segle xx, aquest rastre de l’educació popular pren múltiples formes
per diferents camins: les universitats populars, les lluites dels grups originaris, els
projectes de grups cristians abans de Freire, i per múltiples camins posteriors a ell
(Mejía, M. R., 2015).

B. Un fonament pràctic conceptual que el dota d’un acumulat propi

- El seu punt de partida és la realitat i la seua lectura crítica, per a reconèixer
els interessos presents en l’actuar i en la producció de la vida material i sim-
bòlica dels diferents actors per a la construcció de nova humanitat des d’una
perspectiva de capacitats.
- Implica una opció bàsica de transformació de les condicions que produeixen
l’opressió, injustícia, explotació, dominació i exclusió de la societat.
- Exigeix una opció eticopolítica en, des de i per als interessos dels grups ex-
closos i dominats, per a la pervivència de la mare terra.
- Construeix l’apoderament d’exclusos i desiguals, i propicia la seua participa-
ció i organització per a transformar l’actual societat en una més igualitària i
que reconega les diferències i la diversitat.
- Construeix mediacions educatives amb una proposta pedagògica basada en
processos de negociació cultural, confrontació i diàleg de sabers.
- Considera la cultura dels participants com l’escenari en què es donen les di-
nàmiques d’intraculturalitat, interculturalitat i transculturalitat dels dife-
rents grups humans i les seues relacions amb la naturalesa.
- Propicia processos d’autoafirmació i construcció de subjectivitats crítiques i
rebels.
- Es comprén com un procés, un saber practicoteòric que es construeix des de
les resistències i la recerca d’alternatives a les diferents dinàmiques de con-
trol en aquestes societats.
- Genera processos de producció de coneixements, sabers i de vida amb sentit
per a l’emancipació humana i social.
- Reconeix dimensions diferents en la producció de coneixements i sabers, en co-
herència amb les particularitats dels actors i les lluites en les quals s’inscriuen.
- Reconstrueix entitats per a fer de les resistències propostes de transformació
de la societat.

⁴ No desenvolupem ací aquest aspecte perquè aqueix serà el tronc principal d'aquest document, prenent com a principi orientador la *Pedagogia de l'oprimit*.

- La seua aposta per la transformació implica canviar ja la manera de viure en els territoris que habitem i en les organitzacions on militem⁴.

Hui, l'educació popular continua jalonant una construcció que es fa nova cada dia i que, des dels més variats llocs, llig i fa visibles uns troncs comuns que lligen en la diferència i la diversitat amb èmfasis específics en coherència amb els llocs socials des d'on s'enuncia, que al mateix temps que mostra la seua riquesa teoricopràctica i fa visible la vitalitat d'una proposta que no és sinó que està sent, i mostra diferents enfocaments, entrades, com a part de la seua resposta a les realitats (Brandao, 2017; Torres, 2016 i Lázaro, 2016).

C. Una proposta d'epistemologies de la diversitat i des del sud

En el desenvolupament pràctic, l'educació popular se va anar trobant aqueixos mons propis que donaven forma a unes existències d'humans diferents, culturalment diversos en una naturalesa única, on allò humà es reconeix com a part d'ella. Constatar açò va significar reconèixer una història de negació que en descobrir-se permet l'emergència de la diversitat com a fonament de les noves opressions que ampliaven les de classe. Allí, emergeix un sud més enllà del geogràfic com una aposta contextual, epistèmica, política i conceptual.

En aquesta perspectiva, en les dinàmiques d'allò que hem anomenat les rebel·lies del continent, s'han anat generant aqueixos camins conceptuals d'acció i de vida que han permés que aqueixes múltiples expressions socials, culturals, invisibilitzades per les formes "universals" de la investigació i de les ciències socials, s'expressen per a donar veu als relats d'aqueixos mons pluriversos suportats en altres cosmogonies i epistemologies, que a mesura que s'avança en el seu coneixement i es visibilitzen els seus procediments i sentits amb resultats i valor en els seus contextos, ens permeten acostar-nos a reconèixer altres formes de ciència i la necessitat de la seua pluralització per a donar compte d'aqueixes altres formes de saber i conèixer que possibiliten l'emergència d'altres cosmogonies, coneixements, epistemologies, diferents de les de la ciència clàssica (Kusch, 2000).

Els territoris són constituïts en els seus múltiples aspectes, no sols per les narratives del poder sinó també per les dels seus habitants, els quals la viuen, l'expliquen i la transformen des de les seues comprensions, que la majoria de les vegades són diferents de les de l'acadèmia clàssica, quan són les seues lluites i resistències les que atorguen sentits i identitats. En aquesta perspectiva, la idea de praxi que reelabora des d'aqueix sentit comú i dels sabers no acadèmics, li serviran com a horitzó de ruptura epistemològica que el portarà a la formulació que, si mirem la vida de la gent, és possible distanciar-se del positivisme com a única manera d'explicar-la (Fals-Borda, 1981).

D. Desenvolupaments pedagògics específics

Els antecedents històrics de l'educació popular mostren amb claredat que una particularitat del seu desenvolupament és que, fruit dels reptes de les especificitats contextuals, culturals i d'actors, s'obrin una varietat de propostes metodològiques que desborsten qualsevol dels paradigmes educatius d'occident i dels enfocaments clàssics de la pedagogia en l'educació formal, generant-se en molts casos propostes inèdites i en altres recuperant aspectes de les pedagogies crítiques, la qual cosa li ha permès realitzar una construcció pròpia d'elles des de les especificitats d'aquests territoris, i en coherència amb les dinàmiques socials i els àmbits d'individuació, socialització, vinculació al públic, articulació a moviments, processos governamentals de massivitat i noves tecnologies.

En aqueix sentit, el diàleg de sabers freireà va ser reelaborat des de la confrontació de sabers i la negociació cultural com ens les mostra Ghiso (2015), en dir: “quan parlem de diàleg de sabers no estem proposant una pràctica romàntica o populista, estem plantejant una ecologia, una dinàmica en què els sabers i coneixements han de ser recuperats, desconstruïts, resignificats i recreats sense ingenuïtat” (p. 32).

És molt visible aqueix pas de la intraculturalitat propiciada pel diàleg de sabers a la interculturalitat, dinamitzada per la confrontació de sabers en el moment en què allò altre és negat en nom de l'universal, els sabers en nom de la ciència, el comunitari en nom de l'individu i el personal, el multicultural en nom del monocultural, els sentits en nom de la raó i molts altres dualismes que el poder ha instituït per a negar o invisibilitzar l'altre i forjar xarxes invisibles d'interlocució i negociació, construint exclusions sobre altres epistemologies que no responen a la seua universalitat, generant allò que alguns han denominat “epistemicidís” (Santos, B., 2009).

Com diu Ghiso (2015),

quan parlem de negociació cultural, estem anant un poc més enllà en el contingut dels diàlegs, estem tramitant la desigualtat de poders, la diversitat de configuracions i la diferència de coneixements i formes de conèixer: mitjançant la negociació cultural es transita a nous aprenentatges, coneixements i accions. (...) Pregunta, sobre què és necessari dialogar i negociar culturalment? La llista pot ser àmplia, però podríem assenyalar els aspectes més crítics i pertinents a l'àmbit en què situem la reflexió. Aquests poden ser: els llenguatges, codis i símbols; sentits, mediacions, imatges i representacions, sabers tècnics, sabers historicoculturals, aplicacions tecnològiques i innovacions, noves institucionalitats, altres lògiques del coneixement, múltiples formes d'expressar el coneixement, diferents opcions eticopolítiques, múltiples processos de socialització i divulgació del coneixement, el coneixement, les seues aplicacions, accions col·lectives i comunitàries informades (pp. 34-35).

⁵ Brandao, C.; Berlanga, B.; Mejía, M. R.; Rodríguez, M.; i Suárez, D. Epistemologías y metodologías emergentes en investigación des del sur. De próxima aparición en la colección Pensamiento Disruptivo. Bogotá. Edicions Desde abajo. Murillo, E. (2017). Oralidad y sentidos de la formación de Maestros en la Universidad Tecnológica del Choco. Medellín, Colòmbia: La Carreta Social.

E. *L'emergència de processos investigadors a partir de la pràctica*

Un dels elements més importants de la proposta de l'educació popular va ser quan, en donar-li lloc a la diferència, la diversitat i en enfrontar les opressions en els territoris, es va veure abocada a dissenyar processos concrets per a donar veu als actors i a les dinàmiques silenciades, permetent les seues emergències com a processos no sols de lluites pels seus drets o resistències, sinó visibilitzant formes de reexistència que, al mateix temps que va dignificar, va permetre construir identitats des d'aqueixa intraculturalitat com a punt de partida de la seua pedagogia.

Aquestes dinàmiques van exigir, en el sentit freireà, reconèixer que “la investigació de la temàtica, repetim, embolica la investigació del propi pensar del poble. Pensar que no es dóna fora dels homes, ni en un sol home només, ni en el buit, sinó entre els homes i entre els homes referits a la realitat” (Freire, 2005, p. 135). Aquest poder anar al que és concret de la vida de les persones, com el lloc on es concreten les relacions socials, on es cristal·litzen les múltiples determinacions, fent que la pràctica es convertisca en un lloc epistemològic que ha de ser investigat.

Per a resoldre aquest assumpte, es proposa la Investigació-Acció Participant com a ruta per a veure de quina manera els grups populars no academitzats organitzen un coneixement des del seu quefer, mostrant com aqueix saber que a vegades és desdenyat com a folklore, té la seua pròpia racionalitat i la seua pròpia estructura de causalitat. En aquest sentit, tindrà validesa científica encara que estiga per fora de l'edifici formal de la ciència clàssica (Fals-Borda, 1981).

La sistematització (Jara, 2014), com a proposta, s'ha convertit en el suport d'un doble exercici de resistència i reexistència, en tant que buscar allò que s'ha subjugat en l'esfera del coneixement li exigeix donar compte també de la manera en què ho és en l'esfera cultural i social, i les performativitats del normal i anormal en occident. Això permet desvelar les opressions que s'oculten en els rangs no sols de la classe, sinó també l'ètnia, el gènere, la sexualitat, les edats, les discapacitats, les religions, d'una lògica que llegint des de l'universal fa d'ella una altra forma de submissió a la diferència que comporta profunds camins d'iniquitat i que la investigació, lligada als processos de lluita constituïran en un nou espai, on es fan possibles camins alternatius en els seus múltiples aspectes (Barragán i Torres, 2017).

De la mateixa manera, es van anar prenent altres experiències d'investigació que feien el seu èmfasi en les epistemologies de la pràctica i que s'havien desenvolupat en altres àmbits crítics de les diferents ciències, i de vegades, fent exercicis d'endogenització d'elles. Allí trobem: la investigació del llenguatge oral, les etnometodologies i les narratives, les reautories, les quals van potenciar i van desenvolupar l'educació popular a nous nivells teòric pràctics.⁵

F. Una recerca identitària d'estil interdisciplinari des del plurivers

El camí per reflotar la problemàtica de l'educació popular en aquest temps d'influència freireana, va anar tenint lloc de manera paral·lela a les emergències d'altres interpretacions i explicacions que intentaven donar compte des dels nostres contextos, d'elements que també en múltiples disciplines tenien una mirada eurocèntrica del món, la qual va ser interpel·lada permetent emergir uns continguts propis d'elles en aquestes llocs. Això va significar no sols diferències i explicacions diverses, sinó també confrontacions i desqualificacions a aquesta manera d'explicar i comprendre al món.

La Unesco organitza en 1993 una comissió per a pensar l'educació i la cultura en un món globalitzat, i en 1996 publica el seu document fixant el nord d'allò que es denominarà els quatre aprenentatges bàsics: aprendre a conèixer, aprendre a ser, aprendre a fer i aprendre a viure, convertint aquest text en una espècie de Bíblia del capitalisme globalitzat que s'estudia per tot el món de l'acadèmia, com el fonament "tècnic" i d'objectius de l'educació d'aquest temps (Delors, 1996).

També aquestes concepcions van trobar en el món posicions que la van discutir. Recorde un esdeveniment on invitats llatinoamericans per a retroalimentar el text, la majoria veníem de l'educació popular, i el P. Cardenal, ex-primer ministre d'educació de Nicaragua va presentar a la plenària la nostra posició sobre el document i mostràvem com aqueixos quatre aprenentatges del dit informe eren una visió de formació d'un ser humà molt euro-nord-americà. Col·locàvem críticament la necessitat d'ubicar quatre aprenentatges necessaris en un continent com el nostre: aprendre a gaudir i ser feliç, aprendre a emprendre, aprendre a qüestionar i criticar en la diversitat, i aprendre a transformar.

Podríem afirmar que aqueixes altres maneres d'explicar van significar una rebel·lia en l'orde del saber, del coneixement, les epistemologies, les metodologies de les formes universals en les formes de produir la vida i la cultura, donant lloc a plantejaments que mostraven altres mapes per a explicar aquestes noves realitats, que havien de legitimar-se en el debat amb els coneixements dominants en les esferes acadèmiques i de la institucionalitat científica (Dimensió Educativa, 2017).

Aquests múltiples desenvolupaments van permetre construir una sèrie de sinèrgies, on es trobaven rizomàticament, la teologia de l'alliberament, la comunicació popular, la filosofia de l'alliberament, el teatre de l'oprimit, la psicologia social llatinoamericana, la teoria de la dependència, el desenvolupament a escala humana, el realisme màgic, el marxisme indoamericà, la investigació-acció participant, l'ètica de la terra, el bon viure/viure bé, la colonialitat del saber i del coneixement, i moltes altres. El seu encreuament va anar generant concepcions i pràctiques que van tocar i van permetre construir altres maneres de les presències de les forces de les reexistències que van prendre forma conceptual i acadèmica.

Aquestes múltiples expressions van aconseguir obrir un ampli camp que ha introduït discussions i elaboracions pròpies a les quals, de la mateixa manera, se'ls va anar exigint un cert rigor en el tractament dels seus assumptes, la qual cosa va permetre reconèixer que aqueixes rebel·lies no sols ocorrien al mateix temps en diversos territoris, si no que havien sigut desenvolupades des de temps arrere i que tenien antecedents que havien de ser buscats en les lluites populars del passat i en grups intel·lectuals que van acompanyar aqueixes lluites i recerques en suport constant d'elles, i plantejaments que van començar a sostindre l'existència de camps propis (Cabaluz, 2016).

Dos casos emblemàtics a nivell de moviment, precedent important de l'educació pròpia, és l'experiència de Warisata a Bolívia (Pérez, 1985), i a nivell de sabers i coneixements populars, les elaboracions de Rodolfo Kush, i molts altres casos que serien llargs de mencionar, els quals van obrir portes i van permetre veure la necessitat de la trobada del plurivers per a construir el comú en els encreuaments que, en cada època, la història obri als camins de transformació.

Com podem veure en aquesta ajustada síntesi, l'educació popular com a expressió centenària de rebel·lia enfront del patró eurocèntric, ha construït unes dinàmiques movimentistes en el continent americà amb incidència en altres llocs. Per exemple, els instituts Paulo Freire d'Europa i Amèrica del nord, que s'agermanen amb organitzacions i moviments a nivell mundial, busquen transformar la societat per a fer real que una altra educació i altres mons són possibles.

En aqueix sentit, l'educació popular en la seua constitució ha anat generant un cos teoricopràctic que abriga en el seu interior diferents actors i les seues concepcions, visibilitzant l'amplitud de la seua comprensió i la varietat de comprensions que sobre ella es donen per les particularitats en què estan els actors, així com les seues propostes sobre l'emancipació social, com pot veure's en el text de Zibechi (2017).

2. Fonaments freireans de l'acumulat desenvolupat per l'educació popular

En el desenvolupament de l'educació popular, sempre s'ha donat una tensió en què es busca que les seues dinàmiques i pràctiques socials guarden, en qualsevol lloc, coherència amb els seus principis i d'aqueix nucli bàsic freireà. En aquest sentit, en les pàgines que segueixen prenem un dels aspectes de l'educació popular assenyalat abans com aqueixa construcció social i cultural des del sud i per a totes les educacions, per a mostrar, a partir de la *Pedagogia de l'oprimit*, com aqueix llibre es converteix en pedra i fonament del procés pràctic conceptual que el dota d'un acumulat propi, fent d'ell un dels clàssics a què cal tornar per a interrogar els sentits amb els quals hui es continua construint l'educació popular.

El seu punt de partida és la realitat

- En Simón Rodríguez: que ens faça americans i no europeus
- En Freire (2005):

el punt de partida del dit moviment radica en els homes mateixos. No obstant això, com no hi ha homes sense món, sense realitat, el moviment parteix de les relacions home-món. D'ací que aquest punt de partida estiga sempre en els homes, en el seu ací, en el seu ara, que constitueixen la situació en què es troben, ara immersos, ara emersos, ara inserits (p. 98).

Aquest principi, que significarà l'empremta de l'educació popular, com a punt de partida, quan col·loca la realitat allí i fa explícit que no hi ha món sense homes (després s'autocriticarà del llenguatge), aquests sempre estaran travessats per les particulars condicions dels seus mons, que es converteixen en els escenaris d'actuació dels actors, on ocorre la seua opressió i el seu alliberament, un ací i un ara que es fa central per a l'acció humana transformadora. Confronta l'educació clàssica desvelant-la com a educació bancària, i per a poder fer-ho, la lectura de la realitat ens assenyalava que no hi ha text sense context, siga tant de l'acumulat del coneixement en la seua versió de textos escrits, com en l'exercici quotidià d'habitar el món.

En tot acte educatiu emergeix una realitat que ha de ser explicitada en el llenguatge dels actors que la viuen i des dels interessos de qui l'enuncia, sent conscient que la realitat en ser explicitada pren i fa possibles moltes explicacions, ja que ella és enunciativa en el llenguatge de l'enunciador i des dels sentits que atorga a l'acció humana qui l'enuncia. Per això, serà tan crític en aquesta mateixa hora dels lideratges revolucionaris, assenyalant que el diàleg no és un eslògan, en quant “no pot admetre que només ell sap i que només ell pot saber”, donant forma a través del diàleg de sabers a la construcció de realitats de diferents tipus.

M'atreveria a afirmar que la interculturalitat enunciativa en la manera de proposar el diàleg i en la manera com crida l'atenció a allò que Freire denomina “els lideratges d'esquerra”, mostrant-nos que en aqueixa separació poble-dirigents polítics és necessari reconèixer aquesta diferència i diversitat humana i política, ja que per l'avantguardisme es pot homogeneïtzar fent que aqueixes diferències es dissolguen i acaben administrant els grups i el divers per al control de persones i projectes.

Aquests assenyalaments anteriors podríem enunciar-los en llenguatge del nostre temps com la construcció d'una interculturalitat funcional al projecte modern dels de les idees clares i diferents d'esquerra, centrades en una visió antropocèntrica, racionalista i patriarcal que converteix els oprimits en subjectes passius que han de seguir aquestes “conclusions prescriptives” dels que tenen la claredat del projecte.

És tan potent la seua mirada de realitat en la *Pedagogia de l'oprimit*, que ens parla de Ciència i tecnologia com una força que està present en els projectes d'opres-

sors i revolucionaris. Per a ell “la ciència en els primers es troba al servei de la reïfificació, i en el segon, al servei de la humanització”, la qual cosa ens traça una línia de pensament on la realitat dels nostres dies li assenyala a l’educador popular en la seua anàlisi les noves realitats de profunds canvis epocals, on la ciència s’ha fet força productiva fonamental.

El fet assenyalat és fonamental per a comprendre la quarta revolució industrial que, més enllà dels fenòmens visibles d’indústria cultural de masses, té expressions en la realitat virtual, el *big data*, l’Internet de les coses, la computació del núvol, la simulació i que ens porta a una reconfiguració d’un capitalisme amb base cognitiva, que transforma profundament les formes del treball i del consum. En l’esfera de l’educatiu busca l’homogeneïtzació a través de la proposta de la Comissió de Qualitat de l’Educació dels Estats Units de 1983, que organitza una proposta per a respondre a les exigències de l’informe “Una nació en risc”, i a la construcció d’una educació per a la globalització.

Com veiem, la vigència i permanència de l’educació popular en el futur estarà lligada a la comprensió d’aquestes noves realitats d’un món que canvia i en què, al seu torn, el capital es reconfigura, modificant les seues formes de control i poder, la qual cosa exigirà als educadors populars les habilitats per a comprendre, qüestionar i proposar camins diferents que siguen capaços de donar-li unitat en un projecte transformador a la tensió entre tradició i modificacions epocals.

Per això, podríem enunciar aquest primer element de l’acumulat, com:

- El seu punt de partida és la realitat i la seua lectura crítica, per a reconèixer els interessos presents en l’actuar i en la producció de la vida material i simbòlica dels diferents actors per a la construcció d’una nova humanitat des d’una perspectiva de capacitats.

Opció de transformació

- (...)privada la paraula de la seua dimensió activa, se sacrifica també automàticament la reflexió, transformant-se en xarrameca, en mer verbalisme. Per això, alienada i alienant. És una paraula buida de la qual no es pot esperar la denúncia del món, atés que no hi ha denúncia verdadera sense compromís de transformació, ni compromís sense acció (Freire, 2005, p. 106).

En coherència amb el seu plantejament, i amb una proposta des de l’exercici educatiu per a transformar la societat, la qual es realitza en un aprenentatge que permet la presa de consciència de la realitat, on s’accepta que l’exercici educatiu per si sol no farà la transformació, però si aquest es realitza des d’una perspectiva alliberadora, formarà les persones que encaminaran la seua vida per a buscar els canvis necessaris

en la societat com un projecte major de nova humanitat que acompanyarà el pensament freireà en aquest llibre i al llarg de tota la seua obra.

Aquest gir politicopedagògic trenca tot el pensament maximalista que deixava les tasques de construir una nova educació com a posteriors a qualsevol triomf revolucionari que garantira la presa del poder. Freire fa un gir de perspectiva en el sentit que el poder es construeix en el dia a dia, i si és educador, la pedagogia s'ha de traure del pur marc instrumental per a fer possible la seua importància en la quotidianitat de la vida dels que aposten per la transformació, fent visible que, en l'educació, discurs que no es faça concret en el procés mateix del metodològic, és una teoria general sobre el canvi.

Per això plantejarà la separació entre “el pensar ingenu”, que s'acomoda a allò que li proposen, i el “pensar crític”, que genera “la permanent transformació de la realitat”. Ací emergeix també aqueix sentit de la transformació en l'acció quotidiana, tan pròpia de la pedagogia crítica freireana, quan és aquest estar sent en el món el que emmarca en cada moment trencar i superar la contradicció educador/a-educand/a, preguntant-se al voltant de què i sobre què es va a dialogar, i a diferència de l'educador bancari que es pregunta pel “programa sobre el qual dissertarà”.

El sentit transformador de la pràctica educativa freireana es dona no sols en la claredat del discurs que s'enuncia, sinó en la pràctica educativa i pedagògica que fa possible que la crítica i les modificacions prenguen forma d'acord amb les accions en què estan inserits els subjectes. Aqueix exercici permet l'emergència d'altres formes de poder i de saber, diferents dels de les estructures clàssiques de l'educació, emmarcades en les lògiques de les disciplines i les seues formes de conèixer.

En el desenvolupament de l'educació popular i la seua perspectiva crítica ha anat prenent forma un plantejament que, en aprofundir en aqueixos sentits transformadors de la seua pràctica educativa, li permet donar compte que els sentits de les educacions en occident, en el seu enteniment com universals, són part de la prolongació de l'exclusió i de la negació de la diversitat. Per això, l'educació popular converteix tots els escenaris educatius en espais que han de ser transformats. Per tant, en disputa dels diferents fins i sentits que donen al fet educatiu els interessos dels participants.

Compartir aqueixes múltiples cares de les transformacions implica actualitzar la manera com el projecte de control capitalista exerceix el seu poder en escenaris micro, constituïts per l'actuació quotidiana dels subjectes i que donen forma al món local; escenari mitjà, que estableix la relació entre el local, les regions i els territoris, formant comunitats; i el macro, que estableix un camp de l'interregional, el nacional, l'internacional i el global, i tots ells com a àmbits d'actuació per a l'educador popular. A més, reconeix que el capital ha construït el seu projecte a través de les homogeneïtzacions que en aquest temps prenen forma en les noves maneres de construir la vida, la societat, la producció i les resistències en l'acció quotidiana de les persones.

⁶ Pot consultar-se en *Informes y documentos. Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa (I)*. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulore278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>

En aquest sentit, no podem oblidar per a mantindre l'horitzó emancipador, com el capitalisme occidental també està en permanent reconfiguració. Hem de recordar com aquest nou escenari s'ha constituït en el llarg camí de la modernitat des d'unes homogeneïtzacions que li han permès construir un relat únic del món (patriarcal, monocultural, racista i desigual i de superioritat sobre la naturalesa).

La primera homogeneïtzació sobre la qual es produeix aqueixa acumulació del capital és la biòtica que, en construir el predomini d'allò humà sobre la naturalesa i un sistema d'objectivació d'ella, produeix un antropocentrisme que permetrà una visió d'exterioritat de la naturalesa, controlada pel tipus de raó descrit per Descartes, quan afirma que només els humans raonen i senten, sent tots els altres animals "autòmats mecànics". En l'horitzó d'aquests temps, en el pensament llatinoamericà ha emergit amb força pròpia la mirada sobre el Bon Viure/Viure Bé, en el qual s'adona d'un món integral i una unitat entre allò humà i la naturalesa a ser recuperada en qualsevol projecte que s'intente construir.

La segona homogeneïtzació, la cultural, ha permès construir un relat de la modernitat centrat sobre la idea de progrés amb un coneixement universal de base euromètrica i nord-americà, el qual es constitueix en el relat únic per a explicar el món des d'una visió de ciència sota una sola epistemologia que, a la vegada, permet l'organització de la societat entre desenvolupament i subdesenvolupament, modern i premodern, capitalista-precapitalista, coneixement, científicoconeixements particulars o sabers. A aquesta mirada des dels sectors crítics i des de l'educació popular s'ha anat fent visible la manera com emergeix un Sud, que dona lloc a la diversitat, la diferència, en un món on les desigualtats són construïdes per aquesta homogeneïtzació que nega el divers i el diferent i es fa per la seua negació i per la incapacitat de construir mons pluriversos.

La tercera homogeneïtzació, en marxa, és l'educativa, i intenta tancar el cicle d'un món organitzat a través de patrons universals, que són establits a partir del STEM (acrònim de Science, Technology, Engineering, Mathematics o ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques per les seues sigles en anglés, així com la lectura i escriptura d'elles), fruit de l'informe "Una nació en risc"⁶.

La universalització d'aquesta proposta es dona a través dels organismes multilaterals, per a la qual cosa es construeixen uns estàndards i competències de referència universal per a viure en aquest món orientat a humans la finalitat dels quals és la producció i on la indústria del coneixement inicia un control sobre l'educació, manifesta en la manera com construeixen els referents dels seus sistemes de qualitat i d'avaluació. Allí l'educació popular, a mesura que consolida el seu acumulat, desenvolupa propostes que permeten recuperar la diversitat, treballant un projecte integral d'allò humà des de les capacitats i les habilitats i desenvolupa metodologies que facen possible l'expressió d'aqueixa diversitat.

- Implica una opció bàsica de transformació de les condicions que produeixen la injustícia, explotació, dominació i exclusió de la societat.

Ètic – polític

- (...)si el lideratge revolucionari nega a les masses el pensament crític, es restringeix a si mateix en el seu pensament o almenys en el fet de pensar correctament. Així, el lideratge no pot pensar sense les masses, ni per a elles, sinó amb elles (Freire, 2005, p. 170).

En l'obra de Freire, de múltiples maneres, la idea d'una humanitat digna la creua, i per a això la pregunta persistent és com aqueixa vida es fa plena i per a ell això no s'aconsegueix mentre els oprimits no puguem expressar el món, mentre no deixem de ser sotmesos necròfilament, mentre en aqueix procés no es transformen i es convertisquen en “sers per a si”. Totes aquestes lluites per eixir de les condicions que deshumanitzen fan per a Freire necessari un horitzó ètic, que es concreta en el polític i la seua forma educativa és la concepció bancària “la qual transforma els educands en recipients, en objectes”.

Aquesta alerta de la manera com es produeix la deshumanització a través de l'educació en aquesta societat, quan insisteix en la crida als lideratges revolucionaris perquè no neguen la praxi dels oprimits, ja que també “es pot aspirar a la revolució com un simple mitjà de dominació”; per tant, el sentit profund de l'ètica serà instaurar la condició humana per a tots els habitants del món, la qual cosa apunta a una utopia amb una particularitat, és que requerirà dels que es comprometen per a evitar que l'opressió s'instal·le en qualsevol projecte de transformació.

L'assumpte que l'ètic de l'educació popular està en profunda relació amb el polític, té a veure amb la forma de ciutadania que s'interessa per realitzar en la societat no sols el millor per a si, sinó políticament el més just per a tots, en coherència amb l'aposta que participem d'unes capacitats comunes que poden ser realitzades plenament. Per això, en el sentit freireà, en llegir el món des dels interessos dels grups exclosos i dominats s'intenta instaurar a través de les accions en què participen els educadors populars, processos i dinàmiques polítiques que garantisquen que aqueix pensament, com a projecte, es pugui realitzar en una comprensió de l'educació i la pedagogia des d'una pertinència d'aquestes últimes que les converteix en fets i actuacions polítiques.

Serveix tindre en compte que els sectors populars no són homogenis, i que, si bé moltes persones busquen la supervivència per les vies de l'economia informal, hi ha altres que s'organitzen per vies de la delinqüència. El treball amb els grups poblacionals ha de considerar imprescindible abordar els temes de l'ètic i el polític, així com l'autoregulació en la construcció de relacions de poder que no busquen el sotmetiment

de les voluntats als interessos particulars d'una persona o un grup, sacrificant els interessos col·lectius i comunitaris. Això ha exigit la necessitat que els grups organitzats construïsquen dinàmiques específiques per a neutralitzar aquestes tendències.

En aqueix sentit, la deshumanització en els seus múltiples vessants ha de ser debel·lada en l'exercici educatiu en les múltiples formes que ella pren, fent que l'opressió construïska dinàmiques pròpies quan es treballa qualsevol fet educatiu. De la mateixa manera, exigeix enfrontar les estructures socials que deshumanitzen a través d'aqueixes formes del poder existents en el coneixement, la naturalesa, l'autoritat, el desig, en mirades racials, de gènere, de narratives eurocèntriques que neguen i desvaloren tradicions, històries, cosmogonies, epistemologies, per això la lectura crítica del món propiciada per l'educació popular busca reconèixer i desvelar els mètodes i dispositius a través dels quals es constitueix aqueixa opressió que nega allò humà.

Per a això, com a assumpte ètic polític central es planteja un desaprenentatge d'imaginari, dispositius, mètodes, teories, mapes, això requerirà des d'una perspectiva educativa, la construcció d'altres sistemes de mediacions. En els últims temps, ha anat generant una sensibilitat sobre els aprenentatges no tradicionals, la qual cosa ha implicat una relació que origina problemes amb els assumptes referents a la naturalesa i a la condició femenina.

A mesura que els diversos processos d'educació popular ens van anar acostant a formes de coneixements i sabers més intraculturals, van emergir organitzacions i explicacions del món no reconegudes. En col·locar-les en el seu horitzó històric estan en les fonts de l'Abya Yala que ens assenyalava una unitat d'allò humà i la naturalesa que s'havia trencat en l'explicació euro-nord-americana del món i que s'havia escapat com a forma universal a través dels sistemes culturals de socialització i educatius (Leyva, Alonso i altres, 2015).

Trobem amb el Bon Viure/Viure Bé en les comunitats actuals dels grups originaris, claus que no sols van donar compte que la separació subjecte-objecte era artificial, sinó que el determinisme comportava un alt component de dominació, el qual en els seus resultats pràctics era possible veure en les conseqüències ambientals que vivia el planeta i en les nostres realitats apareixia una desintegració de l'harmonia de la naturalesa i per via de les seues pràctiques, la negació de la diversitat com a riquesa, a més que aqueix control s'exercia des d'una visió antropocèntrica i patriarcal del coneixement.

Els sabers i els llocs de la dona en aqueixa cura i unitat amb la naturalesa que havien viscut per segles, també es trencava amb l'arribada d'un coneixement que, suportat en el pensament d'orde racional i abstracte, mesurable, verificable i quantificat, negava les altres formes de conèixer des de l'emoció, des del volitiu, la intuïció; els processos de sistematització van mostrar una integrabilitat que no exclou el racio-

nal però sí que invita a recompondre aqueixa unitat del coneixement humà en el sentit que tota enunciació conté les altres que han sigut mutilades per a donar forma a aqueixa única forma de conèixer.

Aquests apropaments crítics van anar també construint múltiples emergències d'explicacions que cada vegada dotaven de major identitat i contingut als processos culturals dels sabers, dels coneixements i les savieses, donant forma al propi com a expressió d'una tradició mil·lenària, per moments negada i ocultada i que començava a mostrar-se com un altre aspecte on prenia forma la dominació capitalista en el seu projecte d'homogeneïtzació biòtica i cultural, amb un relat universal per damunt de cultures i territoris, fent d'ell l'únic que va començar a prendre formes en les nostres realitats com un exercici de colonialitat a través del qual es controlaven ments, cossos i desitjos que acaba sent part de la construcció subjectiva dels que hem sigut educats en la institucionalitat escolar que intenta construir la tercera homogeneïtzació del capitalisme, la dels processos educatius i escolars.

La profunditat d'aquests qüestionaments va portar també a mirar críticament la visió de l'ètica i la política ja que a l'estar centrades sobre l'antropocentrisme negaven la unitat del món i de la naturalesa, que s'havia trencat en la visió euroamericana del món i que havia pres forma en les dinàmiques de la universalitat del coneixement a través dels sistemes de socialització en què havíem sigut formats. L'emergència del Bon Viure/Viure Bé dels grups originaris que desvelen com la separació subjecte-objecte era artificial i corresponia a formes del poder de l'època amb accentuades característiques patriarcals.

La mirada patriarcal per un llarg període de la modernitat ha sigut del predomini del racional, l'abstracte, el mesurable, i quantificable, portant a una pèrdua de les maneres de com els llocs de la dona han de ser restaurats en la constitució d'una condició humana, on totes i tots som part de la naturalesa. Allí, es requereix un exercici d'harmonització que ens porte a pràctiques educatives més integrals i a una visió del món amb un horitzó ètic més biòtic.

- Exigeix una opció eticopolítica en, des de i per als interessos dels grups exclosos i dominats, per a la pervivència de la mare terra.

Apoderament i organització

- *I per quina raó no sucumbeixen les elits dominants al no pensar amb les masses? Exactament perquè aquestes són el seu contrari antagònic, la seua "raó". En l'afirmació de Hegel que ja vam citar. Pensar amb les masses equivaldria a la superació de les seues contradiccions. Pensar amb elles equivaldria al final de la seua dominació (Freire, 2005, p. 170).*

De les paradoxes del pensament freireà és la manera com fa viva en la societat la tensió oprimit-opressor, i com sobre ella funda tota la seua teoria de l'educació allibe-

radora i popular que ens proposa, i que a pesar de buscar restaurar la condició humana troba en aqueix antagonisme molts dels problemes de la societat. En aquest sentit, planteja que el projecte de poder opressor busca “evitar que les masses pensen, és a dir: no pensar amb elles”.

Aqueix reconeixement fa necessari que l’acció educativa no és l’exercici de l’individu i les persones, sinó la capacitat de tornar acció col·lectiva les propostes que sorgeixen de les seues dinàmiques i en ser vist en els territoris fa possible que els participants de processos, projectes, activitats, que compartisquen el sentir de l’educació popular, tinguen com a principi la perspectiva eticopolítica, la qual cosa ha de materialitzar-se en accions que en transformar les seues pràctiques, les seues localitats, els porte a constituir dinàmiques on troben respostes organitzatives com a formes de comunitat de transformació.

En aquest sentit, la freireana no és una educació pel pur desig de conèixer o saber més, sinó que obri dinàmiques que, al mateix temps que li permeten qualificar la seua manera per a estar en el món, el fa corresponsable del seu destí i de garantir un món sota altres condicions. Per això, l’educació popular en els seus començaments va assumir que qui participara en les seues activitats havia de vincular-se i articular-se en els moviments socials existents. L’esdevenir i l’ampliació de l’educació popular li va permetre anar trobant com els subjectes que participaven en els processos tenien múltiples interessos i sentits per a les seues vides, i en reconèixer-se críticament en les seues realitats van anar apareixent perfils molt variats d’ells, la qual cosa va fer necessari dur a terme elaboracions per a construir una filigrana dels tipus i maneres de l’apoderament que també es manifestaven en una diversitat de camins metodològics amb conseqüències organitzatives del més variat tenor. Això dóna lloc a reconèixer l’existència d’àmbits diferents que marquen, a més, diverses formes d’apoderament i articulació.

En aquesta perspectiva ha constituït –o està en via de constituir-los– set àmbits, en els quals realitza transformacions i construeix subjectivitats rebels i emancipades, com a llocs d’actuació:

- a. *Àmbits d’individuació.* Hi ha processos de transformació que parteixen de i construeixen subjectivitats en la constitució de subjectes que es reconeixen a si mateixos com a sers socials i forgen la seua identitat a partir de processos d’elaboració de si mateixos. Un exemple d’açò podrien ser les formes del treball amb grups ètnics, de gènere, de masculinitats, de reconèixer per actors el seu camp de pràctica i d’actuació quotidiana, molt basat en la intraculturalitat.
- b. *Àmbits de socialització.* Són els referents a pràctiques d’educadors populars que construeixen i treballen processos i institucions com la família, l’escola, constituint una reorganització de rols, procediments i pràctiques. Allí es donen di-

nàmiques d'interacció específica, aconseguint consolidar relacions socials transformades en els diferents rols que es presenten en aqueixos diferents espais.

- c. *Àmbits de vinculació a allò públic.* La negociació cultural ací es constitueix perquè els subjectes de les pràctiques orientades en la perspectiva d'educació popular decidisquen convertir-se en actors que porten els seus interessos col·lectius per a ser disputats en el públic, reconeixent-lo com un escenari en construcció. Requereix un exercici de discerniment i edificació de l'autonomia per part dels que el realitzen, i, en aqueix sentit, l'educació popular ajuda a construir-lo com a aposta dels subjectes que s'estan convertint en actors.
- d. *Àmbits de vinculació a moviments i formes organitzades.* Allò públic porta aparellada amb si la necessitat de trobar els grups des dels quals es teixeixen aquests imaginaris col·lectius que donen forma als seus interessos i a la manera de vida de les comunitats; les polítiques d'actuació, com a llocs on els somnis col·lectius es funden per a concretar l'aposta de transformació de les seues condicions immediates i de la construcció d'altres mons possibles.
- e. *Àmbits de construcció de processos de governabilitat.* Conscients que el poder dels grups populars es construeix i s'aconsegueix després de recórrer múltiples camins, els educadors populars decideixen des del seu acumulat, i guiats pels seus principis, participar en formes de govern que permeten la implementació de les propostes específiques, on allò públic popular busca ser col·locat com a aposta de la societat, en un particular exercici de la política en territoris específics, reconeixent que s'està en el govern i no en el poder, la qual cosa li exigeix no perdre el nexa amb el moviment que va crear aqueixa nova condició.
- f. *L'àmbit de la massivitat.* Una de les característiques de les noves realitats propiciades per les transformacions epocals en marxa i l'emergència dels llenguatges digitals és la configuració d'un espai massiu, que al seu torn ha generat una sèrie de xarxes socials i un camp virtual on actuen infinitat d'actors. També l'educador popular reconeix aquest com un espai de la seua actuació i elabora propostes metodològiques en coherència amb les seues apostes pedagògiques per a constituir allí, des dels seus desenvolupaments i acumulats, un camp d'actuació i de disputa de significats i del seu projecte de transformació de la societat.
- g. *L'àmbit tecnològic.* A mesura que va començar a adonar-se que les tecnologies no eren només ferramentes per al seu ús instrumental, sinó que a més dels seus profunds canvis en l'esfera del treball i la producció, comportaven modificacions culturals amb una sèrie d'impactes que encara no acabem d'analitzar i com a través d'aqueix innocent lloc de diversió que són les xarxes socials s'amaguen una altra sèrie d'aspectes que comencen a ser investi-

gats com a addicions psicològiques, canvi d'hàbits, control d'emocions, manipulació política (Analytics Cambridge), la qual cosa ha anat donant pas a una construcció d'una indústria del coneixement que funciona amb altres regles i característiques.

Amb els fenòmens de la quarta revolució productiva, per a qui participem en l'educació popular i en els moviments d'aquests temps, serà important i urgent la capacitat de comprendre les noves lògiques d'aquest capitalisme cognitiu que dona forma a l'apropiació de la ciència com a força productiva, entrant en un temps on és una realitat la producció de béns immaterials (informació i coneixement), generant una reorganització del treball amb una nova divisió internacional d'ell, on a Amèrica Llatina trobarem una reprimarització de l'economia, amb unes formes de consum atiat en l'espectre científicotecnològic, visibles en Internet, patents per a la producció, els medicaments i molts altres d'aqueixa indústria naixent.

- De la mateixa manera, ens trobarem amb una desconcentració de l'activitat productiva global i amb la necessitat de noves institucions educatives, moltes d'elles atiadades ja des de les innovacions disruptives per a donar-li forma a aqueix nou model del capital i també dels projectes transformadors. Allí, les formes organitzades dels oprimits tindran que reconfigurar moltes de les anteriors i crear noves per a fer realitat la tensió de ser ciutadans/es del món i fills/es de l'aldea, que ens portarà a construir els comuns d'aquests temps per a mantindre vives les lluites que facen viure el projecte de nova humanitat freireà fundat en les particularitats i que siga capaç de generar l'esperança d'altres mons.
- Construeix l'apoderament d'exclusos i desiguals, i propicia la seua participació i organització per a transformar l'actual societat en una més igualitària i que reconega les diferències i la diversitat.

Amb proposta pedagògica

- *No hi ha paraula verdadera que no siga una unió indestructible entre acció i reflexió, i per tant, que no siga praxi. D'ací que dir la paraula verdadera siga transformar el món (Freire, 2005, p. 105).*
- *No hi ha un altre camí sinó el de la pràctica d'una pedagogia alliberadora... pràctica pedagògica en què el mètode deixa de ser instrument de l'educador, amb el qual manipula els educands, perquè es transformen els oprimits en la seua pròpia consciència (Freire, 2005, pp. 72-73).*

Potser l'assumpte central en la proposta freireana és que tota la seua aposta conceptual humanista, transformadora, que apodera, organitzativa, es fa politicopedagògica, i en ella prenen forma les apostes de societat, ser humà, que tenen els que des de la pràctica educativa fan real que no hi ha actuació objectiva exempta d'interessos, i ella es concreta en la proposta i el mètode que es desenvolupa. Açò, perquè allí estan presents i es manifesten les relacions socials sota la forma de saber i poder en les quals es realitza l'acte educatiu, traient-lo de la mirada que intenta convertir-lo en un exercici tècnic objectiu neutre.

A més, agrega un altre element que serà propi de les pedagogies llatinoamericanes mirades com a paradigma, és que el mètode es converteix en qualsevol procés educatiu, en el vehicle principal a través del qual l'educador/a fa possible l'acte educatiu, com una acció integral, i per això qui exerceix com a tal fa de l'exercici un procés on es col·loca com un objecte de la transmissió bancària o decideix convertir-se en subjecte que al mateix temps que es transforma a si mateix, fa possible a través de l'educació planificada la transformació dels altres participants en ell, la qual cosa els permetrà, llegint el seu món, un quefer específic per a transformar-lo en el seu context.

Aquesta centralitat de la pedagogia com un assumpte polític diferenciarà la pedagogia crítica freireana d'altres que es queden en l'enunciació crítica de la realitat, però no avancen proposant un treball pedagògic com a lloc on es concreten aquestes anàlisis crítiques de la societat i dels procediments de control i dominació. Freire exigeix convertir l'acte educatiu mateix en un exercici polític a través de la pedagogia i dels procediments metodològics que es realitzen per a aconseguir-ho, fent consciència de no caure en l'utopia pedagògica creient que aquesta dinàmica produirà per si sola la transformació de la societat, però fent l'excepció que qui participa en aquests processos se sumará a la transformació del món.

Per això, proposarà el diàleg de sabers com aqueixa potència per a pronunciar el món que, segons les seues paraules,

El diàleg amb les masses no és una concessió, ni un regal ni de bon tros una tàctica que haja de ser utilitzada per a dominar, com ho és per exemple "l'eslogantització". El diàleg com a trobada dels homes per a la 'pronunciació' del món és una condició fonamental per a la seua verda-dera humanització (Freire, 2005, p. 178).

La materialització de la seua proposta afirma que més enllà d'un exercici eticopolític per mitjans educatius, les dinàmiques generades van anar permetent la visibilització de camps majors que havien sigut ocultats pel discurs de la modernitat i que, moltes vegades, no emergien per la forma com el control epistèmic i lingüístic era de vegades més potent que el social. Això va portar a haver de confrontar preconcep-

tes, estereotips, cosmovisions que generaven discriminació en múltiples nivells de la vida: classe, raça, gènere, religió, opcions polítiques, diversitat sexual, edats, discapacitats que, al seu torn, es convertien en factors generadors de desigualtat.

En aquests nous escenaris emergeix amb força un exercici on el diàleg de sabers, que dota d'intraculturalitat els participants, ha de confrontar aqueixes formes socials que per exemple, en l'escola formal, es manifesten en homogeneïtzacions socials que prenen la forma de currículum únic, convertint aquest en un agent generador d'asimetria cultural, que en ser naturalitzat fa dels diferents espais d'educació llocs on s'imposen patrons socioculturals que homogeneïtzen el món, amb les seues conseqüents cadenes d'alienació.

Açò succeeix en els més variats llocs de la societat, per això el diàleg-confrontació de sabers es converteix en un exercici que construeix intraculturalitat, generant identitat i interculturalitat, donant lloc, per processos pedagògics, a un espai on el diferent i el divers van adquirint expressió sense exclusió. Freire ho expressa en els termes següents: "Al contrari, el camí del lideratge revolucionari ha de ser el del diàleg, el de la comunicació, el de la confrontació." (Freire, 2005, p. 212).

L'exercici pedagògic li donarà forma a una complementarietat que troba camí per a fer possible la unitat en la diversitat. Açò és el que permetrà que la proposta pedagògica de l'educació popular ho siga per a totes les educacions i per a tota la societat, trencant amb mirades essencialistes de la lluita, mostrant en la pràctica que no és possible continuar disputant els processos de redistribució sense incorporar la identitat a aquestes. Això significa una ruptura amb les mirades clàssiques de l'econòmic i el polític i fa que l'exercici educatiu s'òbriga a reconèixer els processos que generen exclusions lingüístiques, culturals, epistemològiques, i ens porta a altres maneres del políticopedagògic.

Per això, la negociació cultural es converteix en eix fonamental de la seua proposta, quan permet organitzar des de la pedagogia el camp treballat, en clau de processos d'acció transformadora, i allí derivarà en la interculturalitat i la confrontació els companys de viatge amb què serà possible construir el comú, fent-nos subjectes de l'acció per a la transformació del món, en quant s'han decantat aqueixos nuclis bàsics sobre els quals s'acorda l'acció en els territoris (Cendales, Mejía, Muñoz, 2016). En el sentit de Freire (2005),

Mentre que en la teoria de l'acció antidualògica, la conquesta com la seua primera característica, implica un subjecte que, conquistant l'altre, el transforma en objecte; en la teoria dialògica de l'acció, els subjectes es troben per a la transformació del món, en col·laboració. El jo antidualògic, dominador, transforma el tu dominat, conquistat, en mer 'açò' (p. 218).

La vigència del políticopedagògic o allò que altres denominen el polític a través de la pedagogia adquireix una validesa inusitada en aquests temps, en què el capita-

lisme de quarta revolució industrial ha iniciat una ofensiva contra la pedagogia per via d'una educació centrada en el coneixement disciplinar (STEM) i l'ús de les NTIC que garanteix el control dels continguts escolars amb un discurs del virtual i de les tecnologies usades com a aparells instrumentals o com les xicotetes “xarxes d'aula” per a facilitar el treball administratiu escolar. Açò converteix l'acte educatiu en una ensenyança instructiva sense concepció i buidatge dels fonaments. Açò és visible en el cas de Brasil, quan en arribar els nous governants del colp parlamentari han denominat la seua proposta “fora la política de les escoles”, i que en alguns llocs s'ha convertit en: “fora Freire de les nostres escoles”.

Aquest assalt a la pedagogia, com a part del nou projecte de control que corre pels organismes multilaterals del capitalisme cognitiu (Banc Mundial, OCDE) troben una vacuna en la proposta de l'educació popular i en les pedagogies crítiques que hem començat a fer visibles els interessos i les motivacions estan darrere d'aqueixes propostes i que hem denominat “despedagogització” (Mejía, 2010, pp. 130-147), i “apagada pedagògica mundial” (Bonilla, 2018). Aquestes primeres anàlisis exigiran a l'educació popular no sols reconèixer aquest nou escenari sinó fer propostes concretes per a convertir els elements tecnològics en la seua integralitat de sistema cultural, nou llenguatge, realitat virtual, realitat augmentada, vehicles comunicatius, proposar aqueixos nous sistemes de mediació educativa més enllà del seu ús instrumental (“ferreteria”) i que en l'experiència de l'Expedició Pedagògica Nacional han sigut denominats “geopedagogies” (Expedició Pedagògica Nacional, 2002, p. 10).

- Construeix mediacions educatives amb una proposta pedagògica basada en processos de negociació cultural, confrontació i diàleg de sabers

El seu escenari és la cultura

- *El concepte antropològic de cultura és un d'aquests 'temes frontissa' que lliga la concepció general del món que el poble està tenint a la resta del programa. Aclareix, per mitjà de la seua comprensió, el paper dels homes en el món i amb el món com a sers de la transformació i no de l'adaptació (Freire, 2005, p. 154).*

Podríem afirmar que aquesta és una de les empremtes freireanes que va més enllà del context entés en les maneres clàssiques de la tradició crítica, i serà un dels aspectes que marcarà amb especificitat el futur de l'educació entesa com a paradigma llatinoamericà. Això, quan és una construcció des d'un lloc, en aquest cas, la visió d'un nord-estí brasiler participant del moviment Nova Cultura del seu país, on la celebració i la festa com a manifestació d'identitat es va fer educació i pedagogia per a recordar-nos que no hi ha text sense context.

El context enunciat en l'educació popular freireana no és només aquell que s'explica en termes racionals i lògics, de tipus antropocèntric, sinó aquell que era viu en les comunitats que expressaven a través d'altres mecanismes i dispositius els sentits de la seua vida a través del seu cos, la seua veu, els seus ritus, les seues celebracions, mostrant-nos que al mig de la pobresa, la misèria, la subalternitat, la manera com representaven les seues cosmogonies era raó més que suficient per a viure i continuar creient en canvis possibles.

L'existència de múltiples formes de cultures populars d'una manera heterogènia en els territoris, exigeix el decantament de les formes que reproduïxen control i poder que oprimeix al seu interior mateix, situació molt visible en algunes dinàmiques de participació en les quals, a partir del control d'aparells socials en les comunitats i la relació amb la política converteix alguns membres dels grups organitzats populars en les seues corretges de transmissió. En aqueix sentit, l'educació popular ha anat mantenint un debat que permet la major participació possible i una formació que trobe mecanismes per a debellar i desconstruir les maneres com elles existeixen en els territoris. Açò ha implicat un treball profund amb joves en perspectiva de prevenció per a evitar caure en aquestes dinàmiques, la qual cosa ha generat agrupacions artístiques i populars amb els nous sentits i sensibilitats.

Aquestes manifestacions no són només processos artístics o folklòrics, sinó expressions d'un món que donava compte de les seues identitats des d'una altra manera de narrar-les, mostrant-nos que la tradició és part fonamental de com volem construir el present i el futur, i allí elles prenen forma no sols de resistències, sinó de reexistències.

El sentit freireà de la cultura, que travessa tota la seua obra, està proposat en la pedagogia de l'oprimit com aquell sentit i sistema simbòlic de representacions, des d'on es teixeix l'eixir de l'opressió i per tant es converteix en l'escenari fonamental de qualsevol activitat que intente col·locar-se en l'horitzó de l'educació popular. En aquesta perspectiva, qüestiona la síndrome de modernització que corre per les propostes educatives del capitalisme cognitiu, mostrant-nos com qualsevol dinàmica d'educació popular es construeix metodològicament des de l'arrelament en els territoris i identitats, la qual cosa és molt visible en les seues propostes de temes generadors i la investigació temàtica per a fer-los pedagogia.

Per això, pronunciar la paraula permet donar compte i explicar el món des d'altres epistemologies, cosmogonies i altres accents lingüístics, la qual cosa permetrà controvertir i diferenciar-se d'aquella manera lineal com es proposa un futur on el seu passat no està i el progrés és anar cap avant a la recerca de la modernitat proposada pel capital. En aquesta perspectiva, emergeix una proposta de llegir el món en forma d'espiral regida pel principi "avant és arrere".

Aquesta entrada mostra com els sectors populars ens fem subjectes històrics en la diferenciació cultural. D'ací la importància de la confrontació de sabers com a exer-

cici d'interculturalitat, en tant que, a la vegada que afirme la meua intraculturalitat, m'òbric a un exercici de la diversitat, em recorda que aqueixa enunciació del món no és possible sense una manifestació des de múltiples llenguatges d'un context, una història, uns interessos i uns poders que fan possible que siguen disputats en el fet educatiu i pedagògic.

Açò fa que cada procés en els territoris siga resignificat per cada educador/a popular, perquè és una recreació del món i la seua realitat, la qual cosa es realitza en l'exercici mateix educatiu no sols com una exigència de drets que ha ser complida, sinó en les novetats que l'afirmen com a comunitat participant d'infinitat de pràctiques, hàbits, costums, des d'on resisteix però que en donar-li forma al màxim profund del seu ser en la cultura li mostra no sols que la seua tradició és viva en ell/ella com a subjecte històric cultural, és a dir, com a mestís, indi, negre, pobre, llaurador, obrer, dona, mestre, lluitador/a urbana, és a dir, com a poble, però ho està des de la singularitat de la seua cultura, en el seu territori, lloc que el constitueix en subjecte per a transformar el món.

Açò és visible en la manera com es reorganitza la socialització, quan els processos de transformació s'introdueixen en les diferents institucions, per exemple, en l'escola en reorganitzar les seues relacions socials clàssiques en el currículum, en els processos disciplinaris, en l'avaluació. Es fa molt visible en la manera com han de ser modificats pràctiques, ritus, simbolitzacions, rutines, sobre les quals estava estructurat el control. Aquestes pràctiques són reconegudes pel/la docent en el seu exercici, però són viscudes per les i els estudiants que participen en elles, aquells que remarquen aqueixos canvis, els troben sentits i models a partir de reconèixer-se també com a subjecte en transformació des de les pràctiques, encara que no siguen enunciades conceptualment i formalment.

Aquesta cultura li entregará una manera de relacionar-se amb les més variades formes del poder en les seues múltiples formes, racials, epistèmiques, cognitives, lingüístiques, per a fer possible una cultura política on es mesclen les formes del poder que domina i controla, i les de les cultures que resisteixen i mantenen la seua identitat com a part d'un exercici en el qual ha de sobreviure i accepta els jocs de poder per a això, però manté en els seus pràctiques hàbits, costums, de la seua tradició en la qual troba altres sentits per al seu present i la constitució del seu passat.

L'exercici de l'educació popular ha anat aclarint com la tensió entre la cultura d'origen i les lògiques de la supervivència requeriran per part dels processos d'educació un exercici metodològic que no és tan sols contraposar discursos i explicacions, sinó buscar en la vida de les persones, les comunitats i els moviments, la manera com elles s'entrecreuen construint realitats híbrides de control i resistència.

En aquesta paradoxa, els exercicis d'educació popular van permetre l'emergència de processos amb altres dinàmiques de rebel·lia llatinoamericanes assenyalades

abans, i altres emergents, la qual cosa va permetre, a partir de les seues varietats proposades, la visibilització d'aqueixos ocults camins que havien trobat els grups populars per a sobreviure. Allí van emergir amb potència pròpia, cosmogonies, epistemologies, llenguatges, que eren no sols l'expressió del divers, sinó maneres d'omplir de nous continguts l'enteniment de la cultura.

Açò va fer possible que aquelles opressions que corren per les races, el gènere, la diversitat sexual, la discapacitat, les formes religioses, trobaren uns ecosistemes de vida que van permetre veure-les en la seua singularitat relacionats al funcionament major de la societat i que al seu torn implosionen la idea clàssica de cultura mostrant-la des dels territoris, les seues pràctiques i els seus cossos, fent visible que més enllà de les resistències estaven també les reexistències com a fonament de la seua identitat, que prendran forma en allò que genèricament hem anomenat "el sud" (Mejía, M. R., 2010, pp. 248-315).

De la mateixa manera, l'emergència de les realitats de tercera i quarta revolució industrial amb el seu impacte en la vida quotidiana a través de les modificacions tecnològiques de la realitat virtual, les xarxes socials, els nous sistemes d'informació amb la seua construcció en la indústria cultural de masses, ha anat generant un nou àmbit d'actuació entorn de com ells han sigut constituïts i estan arribant als múltiples llocs, sent incorporats a les dinàmiques culturals existents en els més variats grups populars. Això exigeix a la perspectiva de l'educació popular una capacitat del seu ús i anàlisi crítica de les tecnologies i les seues conseqüències per a realitzar el treball d'incorporació en les seues dinàmiques, fent possible que en aquest temps si-guem ciutadans/es del món i fills/es de l'aldea, fent i sent educadors/es populars.

- Considera la cultura dels participants com l'escenari en què es donen les dinàmiques d'intraculturalitat, interculturalitat i transculturalitat dels diferents grups humans i les seues relacions amb la naturalesa

Subjectivitats crítiques

- *Açò és, el lideratge té en els oprimits els subjectes de l'acció alliberadora i en la realitat la mediació de l'acció transformadora d'ambdós. En aquesta teoria d'acció, atés que és revolucionària, no és possible parlar ni d'actor, en singular, i menys encara d'actors en general, sinó d'actors en intersubjectivitat, en intercomunicació (Freire, 2005, p. 167).*

L'exercici del diàleg freireà en el seu moment va enfrontar teories en voga de la psicologia i la comunicació de l'època, basades en l'individu i la personalitat, per a col·locar-nos enfront d'una intersubjectivitat que no s'entén com tan sols explicació solipsista d'un subjecte que coneix. Ací el conèixer es fa amb altres i mediats pel món

per a realitzar una acció transformadora des de la participació. Per això, reafirmarà que la humanització de tots i totes es fa per via de la praxi, i posa l'èmfasi que ella es produeix en l'exercici "d'intersubjectivitat en intercomunicació". Per això, alerta sobre "confondre subjectivitat amb subjectivisme, amb psicologisme, i negar la importància que té el procés de transformació del món, de la història, és caure en un simplisme ingenu" (Freire, 2005, p. 49).

D'aquesta manera, fa visible que en aquestes dinàmiques més moleculars també la dominació ha enclavat la seua proposta de dominació i poder sota les formes més singulars de la diversitat i la diferència. És la raó per la qual la seua proposta pedagògica busca llegir el món immediat i en la seua comprensió i explicitació a través de la paraula en "el cercle de cultura", lloc on pronuncia el seu món en clau de control i de lluita, per a fer possible que, en el diàleg amb els altres, prenga consciència de la seua realitat i les formes com habita l'opressió en elles. Al seu torn, busca reconèixer les dinàmiques necessàries que cal col·locar en la seua vida quotidiana per a transformar-les en un projecte d'alliberament. En aquest sentit, l'exercici educatiu permetrà la realitat d'aqueixes subjectivitats rebels.

L'èxit de l'exercici pedagògic serà evidenciar com es pren consciència del posicionament dels subjectes en el seu context i com el seu món és viscut en el dia a dia en la seua pràctica humana i social, que existeix en la lluita pel control i el seu alliberament, la qual ha de ser reflexionada per a constituir-la en clau d'experiència donant-li unitat a la manera com les seues condicions d'ètnia, gènere, edat, classe, es troba amb altres per a enunciar col·lectivament aqueixa condició humana que serà explicitada i transformada a través dels diferents llenguatges.

La manera com les contradiccions de la societat fan presència també en els grups populars, posà en l'alerta pel fet que en les organitzacions socials es reproduïen els vicis del poder que es qüestionaven a la dreta i que, en certa mesura, introduïen clientelisme, corrupció, comportaments amb característiques delinqüencials, i això també es va fer visible quan en alguns llocs, sectors d'esquerra van arribar als governs, molts d'aquests elements es van traslladar a les relacions i les transaccions que es realitzaven en les relacions govern-sectors populars, mostrant que la subjectivitat havia de ser treballada des dels components eticopolítics. Açò mostrava un àmbit d'individuació que havia d'abordar-se en les activitats de l'educació popular.

Aqueix món de relacions intersubjectives serà tematitzat per a donar compte de la manera com la seua experiència vital estarà travessada per una sèrie d'explicacions que circulen en la seua realitat per a mostrar com a través del retard, el mític, el primitiu, el tradicional i ara, en l'enunciació col·lectiva, el diàleg els transforma convertint això que altres agents de socialització li assenyalen com a negatius en valor, per a realitzar una reconciliació amb la seua identitat portant a terme un exercici de descolonització que li permet comprendre les maneres com la dominació ha pres forma en

⁷ Torres, A. *La comunidad y lo común*. De pròxima aparició a Bogotà: Desde abajo.

les enunciacions que els altres han realitzat sobre ell des de postures que l'invisibilitzen i el neguen.

Un bon exemple d'això emergirà en els processos de producció de saber que donaran compte de pràctiques d'educació popular en àmbits diferenciats d'actors i contextos. Històricament, l'exercici sistematitzador es va realitzar sobre processos socials vius en un món que tenia una altra unitat. Això va dotar a l'exercici d'una recerca que li va generar una riquesa metodològica, en tant que li va exigir anar dissenyant ferramentes i dispositius per a donar compte d'un procés en el qual els seus actors estaven implicats a través de mediacions pràctiques específiques i entenien els seus nusos relacionals d'una altra manera. Per tant, l'objectivació clàssica es trenca i es realitza des d'unes relacions subjecte-subjecte que exigirà altres camins i altres supòsits per a l'exercici investigador, la qual cosa va mostrar en un primer moment que, quan el subjecte d'opressió en anomenar-se des de la seua pràctica, entreteixia una narrativa que transitava per camins on no es reconeixien com a subjectes, atorgant-li aqueixa condició a altres que "saben més", "poden fer-ho", "tenen millors relacions", produint una inferioritat de si i del seu grup social. Això permetia que políticament fóra representat per les formes de control d'aqueixes subjectivitats (Freire, 1976).

En els relats produïts en la sistematització, es veu clarament com l'actor d'aqueixa pràctica s'autoexclou i construeix una narrativa cultural de negació, no sols de la seua identitat, sinó de la seua condició humana, fent inferiors els seus desitjos, els seus instints, la seua corporeïtat, els seus plaers. Quan la pràctica visibilitzada en l'exercici de sistematització va permetre aqueixa altra enunciació, va trobar que en ella els subjectes se sostenien en múltiples formes de pervivència de les seues identitats i del comunitari⁷ a partir de formes pròpies de relació que eren més enunciats en els exercicis quan estaven amb els més pròxims a les seues dinàmiques socials i culturals.

En els exercicis on la relació era amb i en escenaris socials que negaven les seues cosmogonies i epistemes, es comportaven més en un sentit camaleònic amb aqueix subjecte occidental, centrat en l'individu, en condicions de mercat, amb preponderància masculina i allí també, en el moment de l'anàlisi emergia com utilitzaven l'horitzó liberal de drets per a la seua forma de resistència, però en el seu món, quan podia submergir-se en ell continuava manejant un nosaltres més integral, on per exemple inclou la naturalesa vegetal i mineral i els animals en la seua narrativa com un tot. Açò, on hi ha formes organitzatives més fortes, fa visible l'emergència d'un horitzó de resistència que comença a ser visualitzat en els seus relats sistematitzadors.

Com es pot veure en el cas de la sistematització treballada en l'educació popular, l'exercici educatiu ajuda a reelaborar les explicacions de si i del món, fent-ho de manera integral, la qual cosa li exigirà al participant d'aquests processos no sols comprensió i explicitació, sinó també accions que li permeten restaurar la seua subjectivitat des de les seues arrels més profundes, presents en les activitats pràctiques en el

seu viure quotidià, on es fa real aquesta nova mirada restauradora de si mateix/a i del seu entorn, com a epifania d'una nova subjectivitat que, deslligant els nusos del poder i el control en si, també inicia la marxa per a construir amb altres una nova humanitat.

És interessant que en aquesta cada vegada major ampliació metodològica, en la dinàmica de fer-se proposta més àmplia per a tota la societat, l'educació popular troba que en la dècada dels 80 del segle passat, aqueixa subjectivitat va ser entesa inicialment com la creació d'unes activitats que buscaven construir seguretat i autoestima en els grups populars, en les condicions de subalternar i empobriment (Bastias i Cariola, 1995, p. 125). En aqueix trànsit hui és possible reconèixer com les seues majors elaboracions han permés fer de les seues propostes un exercici de construcció en i des de subjectivitats rebels amb dispositius específics per a cada una d'elles, en coherència amb l'àmbit (veure anterior, en p. 15) en què es treballa, la qual cosa fa concretes les propostes pedagògiques i metodològiques en coherència amb ells. El futur de l'educació popular estarà lligat a la capacitat de construir-se en la flexibilitat de la particularitat d'aquests àmbits.

- Propicia processos d'autoafirmació i construcció de subjectivitats crítiques i rebels.

Saber practicoteòric

- La coneguda afirmació de Lenin: 'sense teoria revolucionària no pot haver-hi tampoc moviment revolucionari' significa precisament que no hi ha revolució amb verbalisme ni tampoc amb activisme, sinó amb praxi, per tant, aquesta sols és possible a través de la reflexió i l'acció que incideixen sobre les estructures que han de transformar-se (Freire, 2005, p. 162).

L'enunciat freireà és clar en el sentit que arreplega la tradició marxista de la unitat entre teoria i pràctica. Per això la idea de praxi en aquest text recorre totes les seues determinacions en els seus múltiples sentits: “negar la praxi verdadera als oprimits”, “la divisió absurda entre la praxi del lideratge i aquella de les masses oprimides”, i també de les maneres com, per la negació de la teoria es construeix part del projecte dominador: “per a dominar, el dominador no té un altre camí, sinó negar a les masses populars la praxi verdadera, negar-los el dret de dir la seua paraula, de pensar correctament.” (Freire, 2005, p. 163).

Per això, la comprensió i el sentit de la idea de praxi ha estat en el cor de l'educació popular i li ha exigut desenvolupar múltiples camins metodològics i investigadors per a fer-la realitat, la qual cosa no ha estat exempta d'un debat que ha marcat tot el temps el quefer polític pedagògic de les seues dinàmiques, en els múltiples escenaris dels diferents països i per la manera com fan acte de presència en les seues pràctiques

les formes més variades d'aqueixes subjectivitats rebels i per les diferents comprensi-
ons que va generant el creixement i desenvolupament de l'educació popular.

En alguns períodes històrics posar massa èmfasi en la pràctica revolucionària va portar a desqualificacions als processos de producció de saber i coneixement d'elles assenyalant-les com a academicistes, intel·lectualistes, de tradició petit burgesa i d'un altre costat, els assenyalaments als contradictors ubicant-los com "bàsics", activistes sense fonamentació. De la mateixa manera, l'èmfasi de vegades col·locat a assenyalat com a propi de l'educació popular, la qual estava directament articulada a moviments socials dels grups populars, també va generar distorsions en el debat, en quant qui no participava del caràcter polític organitzatiu era desqualificat. Aquesta mirada també va generar que el treball amb grups populars pel seu caràcter subaltern o de pobresa va ser denominat d'educació popular, i l'escriptura dels acadèmics que acompanyaven aqueixos processos, com la teoria d'aqueixes pràctiques.

En altres moments, el fet de reconèixer l'educació popular només en la relació directa en els territoris amb els grups populars va generar fortes crítiques als processos desenvolupats en espais universitaris o escenaris amb característiques acadèmiques, generant una polarització i exclusions mitjançant la negació d'actors en alguns moments, pel seu tipus de participació. De la mateixa manera, en aquests cinquanta anys la cooperació internacional va abandonar el suport a processos assenyalant que el fi de les dictadures en el con sud del continent i a Amèrica central, feia central l'escenari de democratització liberal com el nou lloc d'actuació on ja no era necessari fer educació popular, sinó construir fonaments d'una educació ciutadana que la reemplaçaria.

Aqueix escenari va fer que moltes ONG abandonaren l'educació popular i tornaren a ella només a través de projectes específics per als quals adquirien finançament, la qual cosa va fer que la relació amb els grups populars també es tornara molt instrumental, en el moment que el servei o l'activitat que poguera prestar la institució era aprofitada per l'organització més de base i participava garantint que no perdera l'horitzó politicopedagògic en el tipus d'acció que li proposaven.

Açò va construir noves formes de relació des d'organitzacions que van desenvolupar criteris a partir del seu arrelament en el territori i trobaven una possibilitat de disponibilitat de recursos. Aquestes situacions van marcar la producció de teoria, la qual es va veure subsumida per les concepcions polítiques i metodològiques de les organitzacions donant-li forma a criteris i procediments per a constituir aqueixes trobades, que fins al dia de hui es mantenen com una tensió de teoria-pràctica i la praxi com resultant d'ella.

També el desenvolupament de l'educació popular en el seu acumulat li va permetre entrar al món de la universitat i col·locar la seua proposta i integrar-la en departaments i facultats com a part del pla d'estudis, de vegades com contingut específic, i en altres com a tema d'investigació. De la mateixa manera, on existien grups més con-

solidats es van produir debats per a ubicar-les a nivell de llicenciatures i mestries, la qual cosa va permetre una institucionalització en la vida universitària no exempta de debats sobre la seua validesa, que molts rememoraven entorn de la discussió de co-optació quan es fa educació popular des d'organitzacions estatals. Aquests assumptes van obrir noves discussions sobre el sentit de la teoria i el tipus de producció acadèmica pròpies de les tesis per a optar als títols que atorga la universitat.

Com podem observar en aquest ràpid recorregut, la tensió teoria-pràctica i el sentit de la praxi ha sigut una constant que ha enriquit la discussió i al mateix temps un dels llocs de revitalització de l'educació popular al mig dels malestars i dolors que poden haver causat aquestes diferències. Així mateix, es van produir corrents d'educació popular que van marcar postures i mirades des de distintes posicions epistèmiques. De cara al futur, continuarà sent un dels eixos del seu desenvolupament i molt més davant de les noves realitats i exigències de donar resposta a un món en constant canvi, la qual cosa requerirà la recreació de la seua pedagogia, les seues metodologies i, per descomptat, els seus fonaments teòrics.

- Es comprén com un procés, un saber practicoteòric que es construeix des de les resistències i la recerca d'alternatives a les diferents dinàmiques de control en aquestes societats.

Producció de coneixement i vida amb sentit

- *En aquest sentit, la investigació del 'tema generador' que es troba contingut en 'l'univers temàtic', mínim els temes generadors en interacció, es realitza per mitjà d'una metodologia conscienciadora. Més enllà de possibilitar-nos la seua aprensió, insereix o comença a inserir els homes en una forma crítica de pensar el seu món (Freire, 2005, p. 130).*

L'assumpte de la praxi com a fonament de la concepció freireana de l'educació popular es fa visible en el plantejament original de la pedagogia de l'oprimit en donar-li un lloc a la investigació per a instaurar des d'ella l'apropament a la realitat, per a des d'allí organitzar el món que serà anomenat pels participants en la seua pràctica educativa. Per això, el tema generador el dóna la realitat, però la seua investigació generarà la contextualització, com, per exemple, en l'alfabetització, l'univers vocabular.

Aquesta investigació fonamenta la construcció de l'escenari contextualitzat i territorialitzat perquè el punt de partida de l'activitat educativa vinga donat per la manera com els grups participants construeixen el món i els sentits que li atorguen a les pràctiques amb les quals viuen la seua existència quotidiana, visibles en les relacions socials. En aquesta perspectiva, la investigació no té un fi en si mateix, serà part del dispositiu metodològic que permetrà realitzar el treball educatiu.

En la versió freireana, és part de la metodologia conscienciadora, perquè començarà a inserir les persones “en una forma crítica de pensar el seu món”, és a dir, és part fonamental de la construcció del món propi amb què el participant elabora els sentits i significats (intraculturalitat), la qual serà el fonament per a poder fer real la relació amb les altres maneres d’explicar i donar sentit al món per a confrontar-les i explicar-les (interculturalitat), contrastant amb les dels altres participants en l’activitat.

Aqueix exercici, fonament de la pedagogia de l’educació popular, implica que la investigació adquireix sentit en l’exercici alliberador, no sols per a ajudar a comprendre els camins i formes de l’opressió, sinó pel fet que aqueix coneixement es converteix en un dels aspectes que ajudarà a comprendre i elaborar els camins de la transformació de la realitat pròpia i més àmplia, i els camins de nova humanitat de l’heretge educatiu freireà.

L’entramat que es forma, podríem aduir, fa que aqueixa investigació que s’origina i desenvolupa en la vida dels participants perquè ells puguen explicar el seu món, els seus sentits, i els seus somnis siga una aposta des dels seus mons i no sobre ells. En aquest sentit, es converteixen en actors d’un procés on la investigació es fa estratègia pedagògica sense perdre la seua importància i especificitat en tota la dinàmica educativa transformadora.

A mesura que es va anar decantant la proposta pedagògica de l’educació popular, la investigació es va aprofundir ja que permeté l’emergència i trobada amb múltiples elaboracions que es feien des del pensament rebel i crític llatinoamericà, en una discussió i diferenciació amb el coneixement eurocèntric i la manera com una epistemologia de bases diferents, suportada més sobre les pràctiques, va exigir pensar en processos que, per tindre una riquesa basada en el seu quefer i en la diversitat, es constituïen com a camps diferents però que creuaven sentits. Allí la relació entre educació popular i investigació acció participant cada vegada va ser més complementària en els treballs en, amb i des dels grups populars. I van aparéixer també elaboracions que donaven compte de formes de saber i coneixements presents en els grups populars.

La riquesa de la investigació i el sentit de la teoria que donava ara forma als processos de praxi, va exigir anar afinant la interpretació i els sentits de les pràctiques atorgats pels participants en elles. Açò ha permés mostrar com aqueixa infinitat de pràctiques nascudes moltes d’elles amb un suport propi, que en intentar explicar-les es constituïen en un diàleg de sabers amb altres coneixements, però que ho feien des d’una identitat específica des dels seus referents contextuals i culturals. Això obria un ampli espai per a aprofundir en la manera com en aqueixes explicacions estaven presents mirades del món que donaven compte d’altres cosmogonies, altres epistemologies, diferents i diferenciades d’aquelles per les quals corrien els circuits acadèmics d’una institucionalitat social, cultural i educativa de model euro-nord-americà, inclús en les seues versions crítiques.

En aqueixencontre, la sistematització va començar a desenvolupar propostes metodològiques diverses i particulars, amb altres suports i formant els seus participants en processos no instrumentals, la qual cosa va permetre l'emergència i la visibilització d'aquells aspectes ocults pels camins clàssics de la indagació i auscultació d'aqueixes realitats, per a permetre que aquests sabers populars, aquesta saviesa tradicional, aquests coneixements ancestrals i els sabers identitaris manifestats i sorgits en les lluites i en la resignificació dels nostres quefers i identitats prengueren forma a través de diferents llenguatges i narratives, més pròpies de grups i persones que participen dels processos de sistematització.

Aquest ha sigut un procés lent, en tant que ha significat anar reconeixent una problemàtica nova, la qual cosa requereix afinar la mirada per a poder donar compte de com eren recognoscibles aqueixos elements en un exercici acurat per a veure les manifestacions de les empremtes de les seues cultures i les seues vides, d'un mestissatge cultural que ha donat forma a un exercici de reconeixement de la interculturalitat com a fonament de la constitució d'identitats en aquests territoris.

Aqueix exercici des de les pràctiques socials situades va anar fent visibles unes formes particulars i fonamentades sobre principis no dualistes, fent un exercici de complementaritat que en haver de fer l'esforç per explicar des d'aqueixos altres modes d'enunciació, va trobar que els llocs clàssics d'aproximació havien de ser ampliat i replantejats per a donar compte d'aqueixos elements que existien i era necessari explicar des d'altres lògiques més en coherència amb les apostes i les identitats que contenien.

En aqueixa perspectiva, van emergir altres explicacions del món i els seus sentits, moltes vegades amb nous llenguatges que donaven compte també de com la singularitat dels actors incidia i mostrava un impacte específic en el tipus de pràctica que es realitzava, el qual en l'exercici sistematitzador era possible d'observar en el tipus de sabers i coneixements que es produïen des d'aqueixa singularitat donada per l'edat, l'ètnia, el gènere, les opcions sexuals, la classe, les discapacitats, etc.

Aquestes manifestacions de diferència i diversitat també van aconseguir, a mesura que es trobaven amb aqueixa riquesa, afinar les metodologies més enllà de l'instrumental, els marcs conceptuals i les ferramentes que ens permeteren donar compte i explicar el món i representar-lo com propi. Va requerir dissenyar elements que permeteren veure més integralment com eren els actors. Per a qui transitava propostes de transformar les realitats, de les seues desigualtats i opressions, li va exigir també reconèixer una historicitat que donava identitat i per això la necessitat d'aprofundir en aqueixes narracions per a buscar sentits i explicacions, per a desaprendre allò en què havíem sigut formats, reconeixent en les ensenyances, per exemple, dels nostres grups originaris que "avant és arrere" i "el present es construeix des de la llei d'origen", la qual cosa visibilitzava un altre horitzó epistèmic.

Aquest exercici va plantejar la necessitat d'avançar en el reconeixement d'una història pròpia que ens permetrà dotar de nous aprofitaments a reconèixer el nosaltres com un exercici d'intraculturalitat (diàleg de sabers) per a la construcció del propi, però això no era possible sense una confrontació de sabers que ens diferenciara i reconeguera en allò altre diferent i divers. És allí on pren forma la interculturalitat a què hem d'anar amb el nostre relat, el qual ens ubica enfront d'altres maneres d'organitzar les narracions i altres tradicions.

Aquestes dinàmiques van permetre construir una autovaloració quan vam aprendre no sols que teníem alguna cosa a dir, sinó a sospitar de les pretensions de les teories universals que eren exercides en àmbits de poder i saber i reconèixer la nostra potència basada en el plurivers, la qual cosa ha permès la visibilització d'un sud narratiu que havia pres forma en múltiples expressions d'aquest pensament llatinoamericà que ara també reconeixíem a Àsia i Àfrica, mostrant-nos aqueixes altres maneres d'explicar el món diferents de les euro-nord-americanes.

El camí de la producció de saber i coneixement també va propiciar la trobada amb altres propostes metodològiques o hibridacions amb grups i sectors crítics en els nostres contextos, que van donar lloc als més variats corrents a l'interior del camp de l'educació popular mateixa. Allí també es treballaven diferents perspectives partint de la pràctica com a lloc epistèmic, podent mencionar: les etnometodologies, les narratives, les reautories, les metodologies orals, constituint un camp interepistèmic molt més ampli.

- Genera processos de producció de coneixements, sabers i de vida amb sentit per a l'emancipació humana i social.

Relacions sabers-coneixements

- *No puc investigar el pensar de l'altre referit al món si no pense. Però no pense autènticament si els altres tampoc pensen. Simplement, no puc pensar pels altres ni per als altres ni sense els altres. La investigació del pensar del poble no pot ser feta sense el poble, sinó amb ell, com a subjecte del seu pensament. I si el seu pensament és màgic i ingenu serà pensant el seu pensar en l'acció que ell mateix se superarà. I la superació no s'aconsegueix en l'acte de consumir idees, sinó de produir-les i transformar-les en l'acció i en la comunicació (Freire, 2005, p. 135).*

En la proposta freireana, l'actoria social i política dels grups socials oprimits obliga també a un reconeixement d'una autoria pròpia en el pensar, en què ells es fan subjectes que: "produeixen i transformen les idees", realitzant una crítica a aquells que els consideren només de pensament màgic i ingenu i consumidors d'idees.

Aquest reconeixement li ha permés a l'educació popular en aquesta nova etapa, a mesura que desenvolupava la seua proposta pedagògica, anar trobant els elements que li possibilitaran dissenyar propostes metodològiques en les quals aqueixes diversitats poden trobar en els processos educatius, la manera d'expressar la seua veu.

Els principis de l'educació popular han permés que aqueixes veus, en posar-se en joc en l'acte educatiu, facen visible la manera com expliquen el món des d'altres llocs i a partir de les més variades dimensions. En aqueix sentit, apareixen cosmogonies, epistemologies, llenguatges, corporalitats, que necessiten trobar formes d'expressar-se, de vegades pels camins tradicionals per on sempre ha concorregut el logos occidental. Allí, també va ser necessari desenvolupar propostes metodològiques que treballaren com permetre la visibilització d'aqueixos sabers propis.

A mesura que van anar apareixent en l'exercici educatiu, que llegia realitats, subjectivitats, sabers, en la veu directa dels actors i no mediats ni traduïts per altres mirades, també es van anar constituint i aclarint altres maneres de ser, viure, somiar, creure, que es diferenciaven i adquirien especificitat més enllà del simple enunciat d'oprimit. Allí la proposta pedagògica va permetre donar compte d'una diversitat que desbordava les formes clàssiques com les havíem llegit, inclús en el pensament crític, en claus d'un coneixement que ara se'ns mostrava insuficient per a explicar el món emergent.

Va ser necessari realitzar també una diferenciació amb el tronc epistèmic en el qual havíem sigut formats molts dels i les educadores populars i donar-li més temps al silenci i a l'escolta per a aprendre de nos que, en anomenar-se com a part de l'exercici metodològic, se'ns mostraven amb una riquesa a què no era possible anar des de les lectures clàssiques, en les quals ens havíem mogut. Eren altres veus, altres formes d'organitzar el món, la vida, que ara es col·locava enfront de nosaltres interpel·lant els horitzons que li havíem col·locat als projectes transformadors, i omplint-los de continguts nous.

Açò va exigir de l'educació popular, fer profundes reelaboracions conceptuals i metodològiques, així com dinàmiques d'autocrítica a la seua constitució cada vegada més nova i diferenciada. En atendre la diversitat, es va obrir una caixa de Pandora que va permetre l'emergència d'uns sabers o coneixements que, més enllà de la caracterització clàssica de la subalternitat, es mostraven representats en els territoris i en aqueix exercici de ser subordinats en la pràctica deixaven veure una cara on emergien amb una potència que, en la vida quotidiana, es feien visibles en la manera com enfrontaven formes de control que els canalitzava per als seus projectes polítics.

Això els permetia una mirada i organització ambigua, quan actuaven socialment amb sabers per a construir una simulació d'integració en els diferents espais de socialització, però al mateix temps desenvolupaven les dinàmiques d'identitat que els permetien mantindre vives les seues identitats. Allí, l'educació popular va trobar que no

bastaven les metodologies, en el sentit clàssic de la seua comprensió, sinó que requeria treballar la filigrana del control en cada espai, procés i subjecte, la qual cosa va fer necessari configurar els àmbits com el lloc on la proposta pedagògica es fa política i mostra com es dóna la disputa pels sentits en l'àmbit de l'educació.

En aquestes emergències va ser necessari establir criteris per a la relació pedagògica entre intraculturalitat i interculturalitat, en quant aquesta última també té formes en les quals, acompanyades d'un discurs crític, construeix subalternacions cognitives amb conseqüències epistèmiques. Açò permet el control de la diversitat i la diferència, que en naturalitzar-la tendeix a ocultar les formes que pren la desigualtat en les aparents dinàmiques participatives, que fundades en la simetria fan d'ella de forma inconscient el seu saldo pedagògic. Açò fa un crit d'alerta per a descobrir aqueixes pistes i senyals per a detectar com l'educació popular construeix poder-saber i quina és la seua orientació.

Aquestes relacions poder-saber constructores de simetries i asimetries es fan molt més visibles quan s'elaboren amb detall els treballs amb grups originaris, afros, dones, lgbti, joves, discapacitats, els quals fan esclatar elements clàssics de l'educació popular i descol·loca i transgredix principis quan en afirmar-se des de les seues identitats col·loquen sobre l'escenari educatiu aqueixes negacions ontològiques sobre ells, en ser anomenats encara per processos progressistes que subordinen aqueixos aspectes de la diversitat. Açò va exigir camins de crítica i replantejament a les lògiques i epistemes universals, incloses les revolucionàries.

Un dels casos més inspirador és la manera com els tallers amb aquests grups van anar fent-se visibles des de les seues narratives, com la mirada occidental s'instal·lava sobre una matriu patriarcal de la seua manera d'establir el coneixement, i va prendre forma concreta quan els grups originaris reclamaven pel tractament d'objecte a la mare terra o quan els grups afro reclamaven la unitat amb la naturalesa des de les comunitats, quan les dones es retroben en una línia matrística de complementarietat amb tots els sers vius, quan els grups de discapacitats van negar la línia de separació entre el normal i l'anormal fundat sobre el cognitiu, o els lgbti qüestionen la moralització dels cossos de la mirada heterosexual i plantegen l'existència d'altres cossos.

Curiosament, en un món on el capital converteix la ciència i el coneixement en força productiva per a un capitalisme que ara controla i domina des de les seues formes cognitives sota les múltiples dimensions de la seua reorganització, ens trobem amb una educació popular que treballant en la particularitat i la singularitat de grups específics, ens inviten a mirar la ciència clàssica de la humanitat com un relat vàlid en certes circumstàncies, però que no explicava prou aquestes maneres d'un món que es teixia per les realitats del sud amb característiques pròpies i invitava a realitzar l'exercici metodològic de la proposta pedagògica de l'educació popular a fons, per a construir els ponts amb aqueixa ciència tant en la seua versió moderna com en els

replantejaments crítics que es donen des de les més variades disciplines que componen el camp de la interdisciplinarietat (Morin i Delgado, 2018).

Aquests camins creuats de sabers, coneixements, savieses, va exigir entrar a un exercici epistèmic que, sorgit de la pràctica dels actors i de l'emergència de les seues subjectivitats rebels per a transformar el món, va requerir entrar en certs nivells d'abstracció per a poder fer els diàlegs, les traduccions i les confrontacions per a propiciar aqueix pont d'esta manera de la ciència clàssica basada en les disciplines i un coneixement de tipus experimental i ampliat, posteriorment, als mons de l'acció i de l'autoobservació que s'assumeixen amb validesa universal, aplicable en tot temps, espai i territoris.

D'altra banda, en la trobada possible emergien uns coneixements o sabers com a troballes dels processos d'educació popular i de les rebel·lies llatinoamericanes que estaven més constituïts des de les pràctiques, fundades en la saviesa i la tradició amb arrelament en la diversitat i ús en el plurivers de multitud d'espais locals.

Aquesta trobada problemàtica obri un nou diàleg interepistèmic que té com a preguntes centrals les dinàmiques que els legitima, els interessos que comporten i la pregunta sobre sota quines condicions es produeix una trobada fundat en el diàleg, la confrontació i la negociació per a canviar el món i transformar-lo.

- Reconeix dimensions diferents en la producció de coneixements i sabers, en coherència amb les particularitats dels actors i les lluites en les quals s'inscriuen.

La reexistència construeix identitat

- *Precisament, atés que en la teoria dialògica no pot donar-se aqueixa dicotomia, la investigació temàtica té, com a subjectes del seu procés, no sols els investigadors professionals, sinó també els homes del poble l'univers temàtic dels quals es busca trobar (Freire, 2005, p. 238).*

En el projecte freireà, el poble oprimat és el subjecte històric de la seua proposta educativa i pedagògica. En aqueix sentit, ella està construïda de tal manera que en realitzar-se es fa des d'una mirada que replanteja alguns dels elements clàssics de les ciències socials, i d'entrada proposa un gir en el seu projecte occidental, quan planteja que qualsevol activitat en l'horitzó de la seua pedagogia és un exercici amb i des d'aqueixos sectors. Açò el porta a realitzar un gir metodològic que serà el nucli del projecte, quan converteix el món de l'oprimat en territori de noves construccions socials, epistemològiques, polítiques, culturals, marcant diferències amb la matriu jacobina de l'exercici de la política a esquerres i dretes.

En tindre a l'oprimit com a actor fonamental, proposa una pedagogia coherent amb la seua aposta, la qual va fer que els seus continuadors en els seus més variats i múltiples enteniments hàviem d'actuar en coherència amb aqueixos principis ampliant-los i desenvolupant-los a les noves realitats d'un món canviant i com elles afectaven els diferents grups, la qual cosa implicava modificació de les formes d'opressió.

Aqueixa tensió entre actualitat i tradició es converteix en un dels fets fonamentals que qualsevol persona, grup, institució, moviment que treballa amb la perspectiva de l'educació popular, ha d'assumir. Això ha fet possible que en aqueixa actualització de la mirada es dote d'una flexibilitat per a poder llegir, amb i des d'aquesta perspectiva, la infinitat d'escenaris de la societat en els quals l'educació popular actua.

Aquesta ampliació, guardant fidelitat a la seua proposta pedagògica, ha permès l'ampliació dels horitzons de lluita que sempre havien estat en un entramat de conquesta de drets, bé siga per la realització d'ells o per la constitució de nous en les legislacions que permeteren el reconeixement dels grups més vulnerables de la població per part dels Estats, la qual cosa ha exigut constituir un escenari de resistències, el qual busca que els actors facen visible a la societat, a través de variades formes de protesta i organització, aquells elements que desitjablement han de ser col·locats en aqueix marc de nous drets.

No obstant això, la proposta pedagògica de l'educació popular, quan qüestiona certs apropaments amb els grups oprimits, segons Freire (2005),

s'acosten a les masses llauradores o urbanes amb projectes que poden respondre a la seua visió del món, més no necessàriament a la del poble... s'obliden que el seu objectiu fonamental és lluitar pel poble, per la recuperació de la humanitat robada i no conquerir el poble (p. 115).

Com veiem, la proposta pedagògica es funda en i des del lloc de l'oprimit. La coherència amb aquests principis va plantejar sempre la necessitat de construir propostes metodològiques en les quals el rostre de l'oprimit trobara plena expressió des de la seua realitat, en la seua cultura, i expressat en una subjectivitat que construeix mons, al mateix temps que es construeix a si mateixa. Aquest exercici mostrand que no era un treball polític en el sentit clàssic de formació en drets i construcció de resistències, sinó que en treballar les singularitats de raça, gènere, edat, diversitat sexual, discapacitat, emergia en forma plena una diversitat suportada en les més diferenciades narratives que explicaven el món, de vegades, des de llocs inèdits, trobant que, a major aprofundiment en aquest coneixement de si, de les seues cultures i les seues tradicions, es trencaven moltes de les seues comprensions que ens entrega el coneixement acadèmic clàssic.

Aqueixos camins van exigir construir en coherència amb la pedagogia dispositius metodològics que permeteren l'emergència d'aqueix saber-poder present en aquella

pluriversitat dels oprimits, i que reptava a més com des del pensament i l'acció crítica enteníem aqueixes realitats, la qual cosa va obrir també un debat profund i no fàcil sobre els sentits polítics de l'emancipació en aquesta perspectiva, però que per a l'educació popular li va significar elaborar d'una manera més fina i integral les formes de l'acció educativa que respongueren al politicopedagògic enunciat.

Aquests elements en les seues múltiples formes, sentits i conseqüències en l'àmbit del social i dels grups van fixar també un horitzó de responsabilitat ètica, en el qual no bastava reconèixer aqueixos altres mons presents en la realitat si no es buscava la seua expressió des de les seues identitats, la qual cosa va portar a un exercici de reconeixement de si mateix, les tradicions, les formes culturals i les seues múltiples manifestacions.

Allí vam aprendre que l'exercici en aqueixa confrontació de sabers ens exigia també reinventar-nos per a comprendre els mons que emergien i, per a això, era absolutament necessari fer un exercici pedagògic de desaprenentatge que ens transformara a nosaltres per a fer possible la construcció de projectes comuns sorgits de la negociació cultural per a transformar el món. També vam aprendre que la resistència, en ser treballada des de la materialitat amb tota la seua potència cultural, no sols està feta de dominació, sinó que també ha de reinventar-se per a trobar en la vida dels oprimits l'enunciació propositiva ja, ací i ara, en claus del seu món que impugna control i poder des d'altres maneres, de vegades difícils de comprendre, per al pensament més clàssic.

L'exercici pedagògic que en deriva va anar fent cada vegada més visibles els llenguatges, les epistemologies, els coneixements, les savieses, els signes, els símbols, les narratives que dotaven d'una identitat pluriversa a grups socials i humans participants en els processos d'educació popular, en molts casos prou diferenciats de les narratives oficials del projecte democràtic liberal, però també de les narratives crítiques emancipadores i de les seues formes racionals. Açò va exigir que el diàleg de sabers buscara en un exercici intracultural, les noves maneres de la política.

Aquestes narratives van permetre trobar que paral·lelament a les resistències es mantenien vives tradicions mil·lenàries que havien mantingut els grups oprimits enmig del control i del domini com a resistències, i quan va ser possible, van emergir com a elements propis del seu món per a mostrar la vigència d'aqueixes cosmogonies, epistemologies que marcaven la diferència amb les formes clàssiques de la protesta i la lluita. Un bon exemple d'això és el Viure bé o el Bon viure (Aguirre i Ibáñez, 2015), de la tradició originària que, en emergir, qüestiona la idea de desenvolupament i proposa plans de vida des de la seua matriu cosmogònica per a tota la societat. Aquests elements també van ser acompanyats d'unes reelaboracions de les teories crítiques, per exemple, en allò que Zabaleta va denominar: "formacions socials bigarrades" (Zabaleta, 2014).

⁸ Una experiència interessant d'aquest tipus de producció és la realitzada per la Corporación Educativa Combos de Medellín, Colòmbia i publicada en quatre llibres, de la col·lecció Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz: “Entre Nosotras para nacer otras”; “Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos”; “Tejiendo sobre-vivencias i “Haciendo resistencia desde la Escuela.

Aquestes reelaboracions sorgides en infinitat d'espais van anar mostrant que era necessari moltes de les resistències foren rellegides en clau de reexistència, en el sentit que en les formes de vida i en les propostes dels grups populars, enmig de les seues ambigüitats i contradiccions també existien dinàmiques pròpies que donaven continuïtat a múltiples expressions de lluita, però pel seu arrelament en la tradició estaven en el passat, i en aqueix sentit apareixia una lectura no lineal del món, en tant que ens mostrava aqueixos altres sabers, coneixements, savieses amb continguts propis i proposant-nos alternatives en casos precisos des de les seues especificitats i en un encreuament interepistèmic, realitzant exercicis de complementarietat on els tres principis metodològics de la pedagogia de l'educació popular mostraven tota la seua potència (Planeta Paz – Oxfam, 2017).

Aquestes dinàmiques de reexistència, al mateix temps que van mostrar tota aqueixa potència per a realitzar un treball educatiu que els donara entrada a elles, també va significar una disputa a l'interior dels moviments i les organitzacions pels controls organitzatius d'elles que entraven en les lògiques de clientelisme i dinàmiques del control dels aparells. Moltes vegades aquestes experiències es van anar desenvolupant enmig de pràctiques que a poc a poc van ampliar les seues experiències d'educació popular i que l'enriquien des de les especificitats del seu món. En la meua experiència personal, algunes pràctiques amb grups originaris em van portar pels processos d'educació pròpia (CRIC, 2004), també la sistematització em va col·locar amb experiències d'anomenar (Trejos, Soto i altres, 2018) i adquirir identitat des de llocs diferents dels quals havien construït, urgint la recerca de categories noves per a ubicar aqueixos mons.⁸

Aquests aspectes emergents van implicar metodològicament que teníem continguts transversals que havien de ser abordats per a donar compte de la integralitat que va començar a buscar-se, però no s'acabava de resoldre. Per exemple, en la meua experiència, les lectures de les bruixes en occident per a l'abordatge del coneixement i les dones, els significats i les marques del cos per a lgbti, la anormalitat com a discurs per a la discapacitat, i moltes altres que ens van permetent construir desaprenentatges i que obliguen a repensar els enteniments de les nostres identitats, i visibilitzar aqueixes reexistències que han de ser col·locades en escenaris d'actuació i visibilització per a reconèixer-nos en aqueix vell principi de les savieses ancestrals que “avant és arrere”.

Aquests elements sorgits del cor de la proposta educativa i pedagògica de l'educació popular també ens ha portat que ella adquireisca especificitat i decantament en molts llocs i en els més diversos processos en coherència amb la identitat i la manera com els moviments i dirigents construeixen els nous camins on manifestacions molt actuals d'ella són, per exemple, l'ecologisme popular i les propostes d'economia popular en els seus múltiples vessants, l'educació pròpia, l'educació del camp, les educacions orals, les educacions en territoris afro, i moltes altres. En el meu país, una se-

cretaria d'educació d'una ciutat capital, des d'aquests desenvolupaments va presentar una proposta en educació des de les seues identitats del sud (Secretaria d'Educació Municipal de Pasto, 2018).

- Reconstrueix entitats per a fer de les resistències proposades de transformació de la societat.

Canviar també la vida

- *En admetre que no és possible per part del lideratge una manera de comportament educatiu crític abans del seu accés en poder, neguen el caràcter pedagògic de la revolució entesa com a acció cultural, pas previ per a transformar-se en revolució cultural. D'altra banda, confonen el sentit pedagògic de la revolució o l'acció cultural amb la nova educació que ha de ser instaurada conjuntament amb l'accés en poder (Freire, 2005, p. 177).*

La vigència de l'educació popular cap al futur estarà lligada al sentit freireà de crítica al maximalisme, que és clar en les cites anteriors on planteja que la necessitat d'un treball pedagògic abans de qualsevol accés al poder ha de fer part d'allò que ell va denominar "l'acció cultural", prèvia a qualsevol "revolució cultural", mostrant-nos una mirada sobre el poder que funciona sobre el quotidià de les nostres vides tots els dies i a totes les hores, fent de la nostra acció un exercici per a ser viscut transformant la vida en la seua integralitat, fent visible que és la praxi del projecte que es té aquella que construeix societat i no l'acció limitada de participació en certs processos específics. Açò planteja que el projecte és revolucionar tota la vida en hàbits, costums, com a escenari de transformació del món ja i ara.

No puc deixar de mencionar ací alguna conversa amb el P. Fernando Cardenal, sj, que ve bé per a il·lustrar l'afirmació anterior en aquests temps de crisi dels denominats "governos progressistes". Quan va renunciar als seus vincles amb el govern sandinista (va ser ministre d'educació) i davant de la denominada "pinyata sandinista", deia: "Jo sóc fill de Sandino, però no del Front, que realitza aqueixa corrupció. A més, sóc educador popular i això exigeix que la meua primera exigència siga per l'ètica en la política de tots els dies i continuar sent fidel al projecte popular". Aquesta reflexió bé podria il·luminar el procés autocrític necessari per als denominats socialismes del segle XXI i processos i projectes d'esquerra en què hem participat, tant a nivell gremial com polític.

De la mateixa manera, haurem de mirar l'obra de Freire amb sentit històric de les dinàmiques del desenvolupament de l'educació popular, la qual cosa amb mira-

da crítica ens permet reconèixer que, com tot ser humà, és un fill del seu temps. En aquest sentit, en múltiples aspectes, a pesar de la seua visió del futur i del caràcter de ser un text clàssic la *Pedagogia de l'oprimit*, ens permet reconèixer que algunes de les seues categories conceptuals són pròpies d'aqueix temps. Per exemple, quan afirma: "(...) no s'ha de confondre desenvolupament amb modernització, aquesta que quasi sempre es realitza de forma induïda, encara que abaste a certs sectors de la societat satèl·lit (...) la societat simplement modernitzada, no desenvolupada, continua dependent del centre extern (...)” (Freire, 2005, pp. 210-211).

Els camins múltiples de l'educació i allò que denominàvem pàgines enrere “recerca identitària d'estil interdisciplinari i plurivers”, com un dels acumulats de l'educació popular, ens ha permés en el nostre quefer que, en trobar-nos amb les opresions lingüístiques, epistemològiques, racials, la crítica ha de ser més profunda amb les anomenades homogeneïtzacions de la modernitat capitalista (biòtica, eurocèntrica, educativa). Aqueixa crítica ha permés emergir d'aqueix món Sud, i ens col·loca en una tensió entre les seues formes en les nostres realitats i les que pertanyen a les nostres tradicions identitàries, per a la qual cosa la idea de desenvolupament ha sigut un llast.

En el sentit de Freire, l'educació popular ha conduït a un replantejament de “l'acció cultural” que ens ha dut a una “revolució cultural” en reconèixer, d'un costat, els nostres projectes de transformació i d'altre, la necessitat d'una crítica a la manera com hem construït aqueixa crítica i les seues maneres, en el moment que el prisma antropocèntric i racionalista ha moderat aqueix somni de canvi on hem caigut presoners de la idea de progrés i desenvolupament infinit promogut per la ciència moderna, la qual cosa ha exigit reconèixer-los com a part de l'eurocentrisme en les nostres propostes de mons futurs.

Les mirades des d'aquests territoris de l'educació popular es pregunta si el treball d'aquest temps pot mantindre la naturalesa i allò humà amb el consum desaforat que hem construït com a progrés, constituint un nou mite d'aquest moment de la modernitat, la qual cosa exgirà els qüestionaments a aqueixes formes epistèmiques i cosmovisions que han naturalitzat com a èxit de la humanitat les formes euroamericanes, convertint moltes vegades el projecte polític a col·locar com a horitzó allò que s'ha criticat per a noves formes de vida. Com bé ho enuncia el senyor Nelson, dirigent indígena del consell de Riosucio, Caldas (Colòmbia), “és fàcil eixir del món, el difícil és que el món isca d'un”.

En aqueix trastocament de valors, vam perdre molts educadors populars i polítics revolucionaris, el sentit ètic utòpic de la política, tant en els escenaris gremials, com en els socials, i ens vam interessar només per la resplendor del poder que repetia sota formes d'esquerres les formes que es qüestionaven, portant amb si la pèrdua de l'aposta històrica i allí torna el passat per a confrontar part de les nostres identi-

tats modernes en un exercici de la política que hui novament ens invita a revolucionar la revolució.

La reconstitució que ha pres forma en aqueixos replantejaments profunds a nivell de l'epistèmic, de les cosmogonies, ens continuen afirmant un sud que es dona des de la vida mateixa, fent real aqueixes comunitats de pràctica, aprenentatge, saber, coneixement, innovació i transformació que, al mateix temps que ens permet reconèixer-nos com a naturalesa visible en les pràctiques i en la manera com vivim, comença a portar la utopia en el seu sentit més propi d'aquests llocs, per a reconstruir sentit i esperança en el dia a dia, il·luminats per “l'avant és arrere” del Bon viure que ens invita a refer-nos des de la nostra pròpia història, enfrontant la desutopia, referent-nos des de la nostra pròpia història. Per això, afirmem que la utopia, a diferència de la manera com la vivim en el nostre passat revolucionari, hui està arrere en un esdevenidor comú en què es faça possible transformar el món, però canviant la vida ja.

- La seua aposta per la transformació implica canviar ja la manera de viure en els territoris que habitem i en les organitzacions on militem.

“Lladren, Sancho, per tant cavalquem”

Aquesta frase, atribuïda —segons els exegetes del Quixot— en forma equivocada al Gentilhome de La Manxa, ens serveix per a fer un tancament obert d'aquest text, el qual ha buscat donar compte de la manera com l'educació popular s'ha constituït en forma contradictòria i problemàtica en el nostre continent i altres latituds, i que té com a fonament el text del qual celebrem en aquests dies els seus 50 anys, i que els amics brasilers encapçalats per Inés Araujo, la família de João Francisco de Souza, i la Universitat Federal de Recife, m'han animat a compartir aquestes reflexions.

L'educació popular segueix la seua marxa, més enllà de pensaments que intenten clausurar-la o d'aquells que la converteixen en un cercle tancat de elegits freireans o a messies de grups populars específics. Hui, ella s'ha convertit en un camp obert que segueix constituint-se més enllà i enriquida, per la diversitat de persones, grups, organitzacions que concorren a ella per a trobar camins d'alliberament.

Podríem afirmar que l'educació popular es continua fent i sent en els temps de profundes transformacions epocals, en els quals és possible reconèixer diferents tipus de comunitats que s'han constituït entorn de les seues claus en el continent. Allí trobem comunitats de pràctica, d'aprenentatge, de sabers, de coneixements, de resistències, de reexistències, totes buscant fer-se comunitats de transformació per a continuar apostant pels oprimits d'aquest temps i de tots els temps, reconeixent l'encreuament d'aquest nou capitalisme, anomenem-lo com vulguem: cognitiu, immaterial, tecnocientífic, del coneixement, de la informació i moltes altres maneres que mostren la urgència de llegir aquesta nova realitat.

En aquest sentit, podríem reconèixer que la seua proposta s'ha ampliat. Tot i que encara és limitada, està en desenvolupament i no exempta de grans dificultats, però cada vegada més, amb la seua proposta politicopedagògica intenta construir aqueixes maneres com des de l'educatiu i en l'educatiu un altre món és possible hui, com a bestreta del món de nova humanitat, pel que va batallar Freire, i que l'acció més col·lectiva d'organitzacions, moviments, institucions, faran real la recerca d'aqueixos nous camins per a canviar en aquest temps en un desaprenentatge permanent que també ens ajude a aprendre les noves maneres del canvi i a canviar la manera de canviar. Sí, podem dir definitivament: "Lladren, Sancho, per tant cavalquem".

Què millor que tancar amb les paraules de Paulo Freire (2005), citades al final de la *Pedagogia de l'oprimit*, per a mantindre el seu alé:

Encara més, atés que al llarg de l'experiència relativa que hem tingut amb les masses populars, com a educador, a través d'una educació dialògica i problematitzant, hem acumulat un material ric que va ser capaç de desafiar-nos a córrer el risc de donar a conèixer les afirmacions que vam fer.

Si res queda d'aquestes pàgines, esperem que almenys alguna cosa romanga: la nostra confiança en el poble. La nostra fe en els homes i en la creació d'un món en què siga menys difícil amar (p. 242).

I, per descomptat, tornar a les nostres arrels que es converteix en una crida per a continuar la indagació històrica en múltiples llocs per a cada vegada fer més rígid el nostre camí. Per això, recordem al nostre mestre Simón Rodríguez quan ens plantejava

On anirem a buscar models? L'Amèrica espanyola és original, originals han de ser les seues institucions i el seu govern, i originals els mitjans de fundar l'un i l'altre. O inventem o errem (...) jo vaig deixar Europa (on havia viscut vint anys seguits) per vindre a trobar-me amb Bolívar; no perquè em protegira, sinó perquè fera valdre les meues idees a favor de la causa. Aquestes idees eren (i seran per sempre) emprendre una educació popular, per a donar ser a les Repúbliques imaginàries que roden en els llibres i en els congressos (Grases, 1954, p. 71).

Referències bibliogràfiques

AGUIRRE, N. e IBÁÑEZ, J. (2015). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía en construcción*. Bogotá: Desde abajo.

BARRAGÁN, D. y TORRES, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El búho – Síntesis.

- BASTIAS, M. y Cariola P. (1995). *Crecimiento con equidad, nuevos desafíos para la educación popular. En Educación y Pobreza*. Mèxic: Colegio Mejiquense, Unicef.
- BONILLA, L. (2018). *Apagón pedagógico mundial. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. Mèxic: Ediciones Amazon.
- BRANDAO, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- BUSTAMANTE MORALES, G. (2008). “Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos”. *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Medellín, Colòmbia: Corporación Educativa Combos.
- CABALUZ, F. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico político*. Santiago de Chile: Quimantú editores.
- CÁCERES, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. París: Edution du Seuil.
- CENDALES, L.; Mejía, M. R. y Muñoz, J. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar*. Bogotá: CEAAL – Desde Abajo.
- CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA, CRIC. (2004). *Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI-CRIC ¿Y qué pasaría si la escuela? 30 años de Educación Propia*. Popayán, Colòmbia: CRIC.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana – Unesco.
- DIMENSIÓN EDUCATIVA. (2017). PAULO FREIRE Y ORLANDO FALS BORDA. EDUCADORES POPULARES. *REVISTA APORTES*. BOGOTÀ, Dimensión Educativa.
- EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002). *EXPEDICIÓN A LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. EVALUACIÓN INTERNACIONAL*. BOGOTÀ.
- FALS-BORDA, O. (1981a). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- FALS-BORDA, O. (1981b). *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Bogotá: Asociación Colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2da edición). Mèxic: Siglo XXI Editores. Segunda edición.
- FREIRE, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Mèxic: Editorial Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Materiales tierra nueva.
- GADOTTI, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Mèxic: Siglo XXI Editores.
- GHISO, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, (2), 28-37. Popayán, Centro de Estudio e Investigación Docente, CEID-ASOINCA.

- GRASES, P. (1954). Los escritos de Simón Rodríguez (Vols. 3) (Compilació i estudi bibliogràfic). Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.
- HENAO MEDINA, G. (2008). “Haciendo resistencia desde la Escuela”. *Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz*. Medellín, Colòmbia: Corporación Educativa Combos.
- JARA, O. (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Alforja-CEAAL.
- JARAMILLO, R. (1998). *La modernidad postergada*. Colòmbia. Gerardo Rivas.
- KUSCH, R. (2000). El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica. En: *Obras completas. Tomo II*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- LÁZARO, F. (2016a). *Bachillerato popular de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: IMPA-CEIPH.
- LÁZARO, F. (2016b). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*. Buenos Aires: Naranja en flor.
- LEYVA, X.; Alonso, J. y otros. (2015). *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras* (Tomos I y II). San Cristóbal de las Casas, Mèxic: Cooperativa editorial Retos.
- MEDINA, M.; Vargas, B; Zuluaga, M. y Villa, H. (2008). “Tejiendo sobre-vivencias”. *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Medellín, Colòmbia: Corporación Educativa Combos.
- MEJÍA, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular*. São Carlos: Pedro & João Editores (Traductors: Mara Angélica Laureano y Nathan Bastos de Souza).
- MEJÍA, M. R. (2015). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. Capítulo I. Ensenada, Baja California: CEAAL-Instituto McLaren Ensenada.
- MEJÍA, M. R. (2010). *Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Edicions desde abajo.
- MORIN, E. y Delgado, C. (2018). *Reinventar la educación*. Bogotá: Edicions desde abajo.
- MURILLO, E. (2017). *Oralidad y sentidos de la formación de Maestros en la Universidad Tecnológica del Choco*. Medellín, Colòmbia: La Carreta Social.
- NIEBUHR, R. (1966). *El hombre moral en una sociedad inmoral. Un estudio sobre ética y política*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- PÉREZ, E. (1985). *La escuela ayllu de Warisata*. La paz, Bolívia: Papeles.
- PLANETA PAZ – OXFAM. (2017). *CREAR Y RESISTIR DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS TERRITORIALES DE PAZ*. BOGOTÀ: PLANETA PAZ – OXFAM.
- RESTREPO MEJÍA, C. y Restrepo Cadavid, E. (2008). “Entre Nosotras para nacer otras”. *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Medellín, Colòmbia: Corporación Educativa Combos.

- RODRÍGUEZ, S. (1975). *Obras Completas* (vols. 2). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI editorial i CLACSO.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE PASTO. (2018). *PROYECTO INNOVADOR EDUCATIVO MUNICIPAL PARA LOS SABERES Y LA ALTERNATIVIDAD (PIEMSA)*. SOMOS DE ALAS, no de jaulas. Colombia: Alcaldía de Pasto.
- TORRES, A. (2016). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El búho.
- TORRES, A. (s.f.). *La comunidad y lo común*. De próxima aparición en Bogotá: Desde abajo.
- TREJOS, D.; Soto, J. P. y otros. (2018). *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas*. Bogotá: Planeta Paz.
- ZABALETA, R. (2014). *Las masas en noviembre*. La Paz. Bolivia: Hoy – Siglo XXI.
- ZAMBRANO, A. (2015). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio.
- ZIBECHI, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina, El “mundo otro” en movimiento*. Bogotá: Edicions desde abajo.